بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

مدى التوافق بين النظرية التقليدية في القياس ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد

The Extent of Compatibility Between the Classical Theory of Measurement and Item Response Theory in item selection of test in Provisions of Recitation and Tajweed

إعداد

عبدالله يونس فؤاد الخطيب

إشراف

الدكتورة تغريد حجازي

حقل التخصص – القياس والتقويم

1434هـ/2013م

مدى التوافق بين النظرية التقليدية في القياس ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد

إعداد

عبدالله يونس فؤاد الخطيب

بكالوريوس معلم صف، كلية العلوم التربوية الجامعية، 2009م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص القياس والتقويم في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

تغريد عبدالرحمن حجازي..رئيساً

أستاذ مساعد في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

زايد صالح إبراهيم بني عطا..عضواً

أستاذ مساعد في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

علي محمد علي الزعبي..عضواً

أستاذ مشارك في مناهج وأساليب الرياضيات، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة 1434هـ/2013م

الإهداء

إلى أَبي و أُمي ،،،،،

إِلى شقيقتي وأَشقائي ،،،،

أُهدي هذه الرسالة,

شكر وتقدير

بعد حمد الله والصلاة على النبي محمد صلى الله عليه وسلم، أتوجه بعظيم الشكر لله تعالى على فضله العظيم لما أنا فيه من نعمة. وانطلاقاً من قوله عليه الصلاة والسلام "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" فإنني أتقدم بالشكر إلى الدكتورة الفاضلة د.تغريد حجازي المشرفة على هذه الرسالة لما قدمته من جهد متواصل، موجهةً ومصوبةً ومحاولةً إخراجها بأفضل صورة ممكنة. كما قال العماد الأصفهاني: " إني رأيت أنه لا يكتب أحدٌ كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قُدّمَ هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر".

وأتقدم بالشكر والامتنان للدكتور زايد بني عطا، والدكتورعلي الزعبي لقبولهم مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر للمعلمين والمعلمات ومديري ومديرات المراكز القرآنية الذين طُبقت الدراسة في مراكزهم، والطلاب أفراد العينة، على حسن تعاونهم ومشاركتهم في هذه الدراسة.

وإلى الذين منحوني العزم والإرادة والإصرار حتى بلوغ الهدف من أصدقائي وأخص بالذكر منهم: أحمد الخواجا، محمد أبو جراد، فؤاد رضوان، عبدالله رزق، مالك الغزالي.

وأخيراً إلى الذين منحوني من وقتهم وسهرهم ورعايتهم الكثير، وتحملوا معي مصاعب الطريق، أبي وأمي وشقيقتي وأشقائي فلهم مني خالص محبتي ومودتي.

المحتويات

الموضوع	الصفحة

فهرس الجداول

الجدول	المحتوى	الصفحة
13	نتائج الإحصائي (F) لفحص مدى الاختلاف بين معاملي الثبات الناتجين من النظريتين..	63
14	نتائج اختبار (t-test) لفحص مدى الاختلاف بين معاملي الصدق المحكي الناتجين من النظريتين..	64

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الملخص

الخطيب، عبدالله يونس فؤاد. مدى التوافق بين النظرية التقليدية في القياس ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك،2013. (المشرف: د.تغريد عبدالرحمن حجازي).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى التوافق بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد (المبتدئة)، مكوّناً من 41 فقرة من نوع اختيار من متعدد من أربعة بدائل.

وقد تكونت عينة الدراسة من (404) طالب وطالبة من طلبة المراكز القرآنية التابعة لمحافظة العاصمة للعام الدراسي 2012/2011 موزعين على 16 مركزاً بواقع 9 للذكور و7 مراكز للإناث تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية.

كشفت نتائج الدراسة عن مطابقة 40 فقرة للنظرية التقليدية في القياس، وشكلت هذه الفقرات ما نسبته (97.56%)، كما كشفت النتائج عن مطابقة 39 فقرة من فقرات الاختبار للنموذج ثنائي المعلمة وفق نظرية الاستجابة للفقرة، وشكلت نسبة (95.12%)، وكانت الفقرات المطابقة للنظريتين 39 فقرة بنسبة (95.12%).

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار والمتمثلة في الصدق والثبات، فقد بلغت قيمة معامل الثبات وفق النظرية التقليدية (0.927)، بينما كانت وفق النموذج الثنائي المعلمة (0.943). ولمعرفة قيمة معامل الصدق فقد تم حساب الصدق المحكي والذي يمثل معامل الإرتباط بين نتائج الطلبة على

اختبار أحكام التلاوة والتجويد والمعدل في مادة التربية الإسلامية المدرسية كلٌّ حسب صفه، وبلغت قيمة هذا المعامل وفق النظرية التقليدية (0.734)، بينما كانت وفق النموذج الثنائي المعلمة (0.655).

وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين معامليَّ ثبات الاختبار وفق النظريتين، ولصالح النموذج الثنائي المعلمة من نظرية الاستجابة للفقرة، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين معاملي الصدق المحكي للاختبار وفق النظريتين.

الكلمات المفتاحية: أحكام التلاوة والتجويد، النموذج الثنائي المعلمة، النظرية التقليدية

الفصل الأوَل

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

كثيراً ما يأتي لدى التربويين مقترحات بالتغيير أو التعديل في عدة جوانب مثل المنهاج، أو المواد التعليمية، أو الأنشطة، أو حتى المؤسسة التعليمية ككل، فإذا أدخلت المستحدثات التربوية بطريقة عقلانية وليست عشوائية، وإذا كان للتربية أن تظهر تقدماً مطرداً في فاعليتها وليس تذبذباً بين بدعة وأخرى، فلا بد من أن يكون هنالك تقويم منظم للنواتج المتحققة من أي تغيير أو تعديل (ثورندايك وهيجن، 1989).

فالتقويم يعتبر أحد الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية؛ لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الصحيح الذي يحقق أهدافها، ويزيد من فاعليتها، وانسجامها مع المحيط الخارجي المؤثر في تطورها واستمرارها (عمر، وفخرو، والسبيعي، وتركي، 2010). كما أن التقويم من المجالات التي لا يمكن الإستغناء عنها للدارسين والباحثين في المجال التربوي، والمسؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية في مختلف ميادين التطبيقات التربوية (القفاص، 2011).

وتتنوع هذه القرارات في التقويم التربوي حسب أهميتها مثل: القرارات التعليمية ذات العلاقة بالجوانب المختلفة للعملية التعليمية، والقرارات الإرشادية التي تتعلق بالإرشاد والتوجيه التعليمي والمهني للمتعلمين، والقرارات الإدارية التي تتضمن قرارات الانتقاء، والتصنيف، وتحديد المستوى، والقرارات البحثية والمتمثلة في نتائج البحوث التربوية؛ لذلك فإن صانع القرار التربوي يتحمل مسؤولية كبرى في تحديد المعلومات

المطلوب الحصول عليها، وطريقة جمعها، وكيفية وصفها بالصورة التي يسهل فهمها من الأفراد (مراد وسليمان، 2002).

وبذلك يكون الحصول على معلومات صحيحة بمثابة حجر الزاوية في عملية التقويم التربوي، إذ تنطوي على هذه العملية اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على المتعلم نفسه، وتأتي المعلومات اللازمة لعملية التقويم بعدة طرق منها: المتعلم نفسه، وغرفة الصف بشكل خاص (عودة، 2010).

ويعرف المعتوق (2007، ص20) التقويم التربوي بأنه: "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة". ويعتبر جرونلاند (Gronlund, 1981) التقويم عبارة عن عملية منظمة لمعرفة الأهداف التعليمية التي تم تحقيقها مع الطلبة في العملية التعليمية.

وقد وجد التقويم طريقه إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية لها دور رئيسي في التربية، ومن خلفها النظام التربوي ككل، وقد ظهر ذلك بشكل واضح بعد تطور مفاهيم الفكر العلمي والتربوي والاجتماعي، مما جعل التربويون يقفون وِقفة خاصة عند النتاجات العلمية، فأعادوا النظر في الأهداف الوسائل والأساليب المتبعة، ويعتبر تقويم المعلم لطلبته في العملية التعليمية من ميادين التقويم التربوي، إن لم يكن أهمها فالمعلم يلجأ إلى تقويم طلبته؛ للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمة، وللحصول على معلومات وملاحظات متعددة عن هؤلاء الطلبة من حيث مستوياتهم التحصيلية والعقلية المختلفة؛ وذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم التوجيه السليم، وتتعدد وسائل تقويم المعلم لطلبته مثل: الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، والاختبارات، إلا أن الأخيرة تُعدُّ بشكل عام من أهم وسائل التقويم في

العملية التعليمية؛ لدورها الأساسي في عملية التعليم، ولأهمية القرارات المترتبة على نتائجها، حيث أنها تعطي بيانات يمكن الوثوق بها في الوصول لأحكام وقرارات واستنتاجات صحيحة (الكيلاني وعدس والتقي، 2003).

كما يتمثل المردود التربوي للاختبارات التحصيلية ضمن العملية التعليمية الناجحة في عدة أمور مثل: تحسين القرارات الخاصة بعملية التعليم، وزيادة مستوى الاحتفاظ بالمعلومة، وانتقال أثر التعلم، إضافة إلى إمكانية تصنيف وتوزيع الطلبة على البرامج التعليمية المتنوعة، وكذلك تقييم مدى تحقق الأهداف التربوية في العملية التعليمية من خلال الأنواع المتعددة للتقويم والمتمثلة في: التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم البعدي، وبالتالي تشخيص جوانب القوة والضعف في تعلم الطلبة، وكذلك التنبؤ في التحصيل للطلبة (الكيلاني والشريفين، 2005).

ويعرف عودة (2010، ص87) الاختبار التحصيلي بأنه: "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية معينة كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجابته على عينة من الأسئلة التي تمثل المحتوى".

وللحصول على معلومات تحقق الأهداف أو الأغراض المرجوة يجب علينا الإعداد الكافي والتخطيط السليم للاختبار التحصيلي، الذي يزود المعلم بمعلومات صحيحة عن مسار العملية التدريسية، ويكون له دوراً إيجابياً في عملية التعلم والتعليم؛ من أجل إنتاج الاختبار الفعال، ويكون التخطيط السليم للإختبار وفق خطوات منظمة ومحددة يوردها عودة (2010) كما يلي:

- تحديد الغرض والموضوعات الداخلة في الإختبار.
- تحليل محتوى المادة الدراسية للاختبار، وبالتالي صياغة الأهداف للمستويات العقلية المختلفة التابعة لكل وحدة.

- إعداد جدول المواصفات.
- صياغة فقرات الاختبار.
- تجريب الاختبار ميدانياً، وتحليل فقراته للتحقق من خصائصه السيكومترية.

كما توجد العديد من تصنيفات الاختبارات التحصيلية، وذلك حسب نوع الاستجابة، وطريقة التطبيق، وصياغة الأسئلة، وتفسير الدرجات الناتجة، ولعل أهم تصنيف للاختبارات التحصيلية من حيث طريقة تفسير الدرجات الناتجة كالتالي:

أولاً: الاختبارات مِحَكّية المرجع Criterion- Referenced Test

مع تطور الاختبارات المِحَكّية فقد تباينت التعريفات لهذه الاختبارات، فيعرفها ثورندايك (Thorndike, 1997.p56): بأنها "الاختبارات التي تغطي نطاقاً ضيقاً، وتستعمل لأجل قرارات التمكن". ويرى ستارلي (Satterly, 1981): أن الهدف من التعلم المِحَكّي المرجع هو التصنيف لتعلم متقن وغير متقن بحسب الهدف الموضوع. ويؤكد كل من ستانلي وهوبكنز (Stanly & Hopkins, 1972) إلى أن هذه الاختبارات تميز بين الأشخاص الذين يمتلكون السمة من الذين لا يمتلكونها.

وتبرز أهمية الاختبارات مِحَكّية المرجع في تقويم كفايات الأفراد وما يمتلكون من معارف ومهارات مكتسبة من برامج تعليمية أو تدريبية محددة الأهداف والنواتج، وكذلك بوصفها للسلوك وصفاً دقيقاً؛ بما يمكن من تشخيص جوانب القوة والضعف واقتراح أساليب العلاج (علام، 1995).

ثانياً: الاختبارات معيارية المرجع Norm-Referenced Test

وهي تلك الاختبارات التي تستخدم لتقدير أداء الفرد بالنسبة لأداء أفراد آخرين ضمن مجموعة ما في السمة التي يقيسها الاختبار، وتعتبر الدرجة التي يحصل عليها الفرد دليل على مدى ارتفاع أو انخفاض فعاليته مع درجة مجموعته التي من خلالها نستطيع الوقوف على علامة كل فرد من أفراد هذه

المجموعة، ومن استخدامات هذه الاختبارات: الكشف عن الفروق الفردية حيث تكون الدرجات قريبة من المنحنى الاعتدالي، وتستخدم في مجال القرارات الانتقائية والاختيار حيث يستعان بنتيجة الطالب؛ لمعرفة ترتيبه بين المتقدمين وبالتالي ترشيح أفضل طالب لمهمة معينة، كما ويتم معرفة مستويات الطلبة الحالية، بالإضافة لقياس القدرة العامة للطلبة في مواد معينة؛ كالرياضيات واللغات (عمر وآخرون، 2010).

وتختلف هذه الاختبارات في أشكالها، فتتكون من اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية، وتتخذ الاختبارات الموضوعية عدة أشكال منها: أسئلة الاستجابات الحرة، وأسئلة الانتقاء أو الاستجابة المقيدة، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد (عمر وآخرون، 2010).

وعند اختيارنا لنوع الأسئلة المناسب لأي اختبار تحصيلي، لا بد من مراعاة بعض العوامل مثل: طبيعة المحتوى المراد قياسه، حيث توجد بعض المواد أو الوحدات الدراسية يناسبها نوع معين من الأسئلة تختلف عن غيرها، ويعتمد كذلك اختيار نوع الأسئلة على الغرض من الاختبار، فإذا كان الهدف أن يعبر الطالب بلغته الخاصة فلا بد من استعمال أسئلة المقال، ومهارة المعلم في صياغة الأسئلة لها دور في اختيار نوعية الأسئلة، فإذا كان المعلم على سبيل المثال يفتقر للمهارات التي تتطلبها صياغة أسئلة الاختيار من متعدد فإنه يلجأ لأسئلة الصح – الخطأ، كما يعتمد اختيار نوع الأسئلة على عدد الطلبة، فإذا كان عدد الطلبة صغيراً لحد ما، فإن الأسئلة المقالية هي المناسبة، أما إذا كان عدد الطلبة كبيراً فإن الأسئلة الموضوعية هي الملائمة، كما أن ظروف التطبيق، وإمكانية التصحيح، والزمن المتوفر للإجابة، والامكانات المدرسية المتاحة، كل هذا يساهم في اختيار نوع الأسئلة المناسبة للاختبار(عودة، 2010).

وحتى يكون الاختبار التحصيلي جيداً، يجب أن يتضمن بعض الشروط الأساسية؛ كي يحظى بثقة في نتائجه، ومن هذه الشروط: الموضوعية، الثبات، الصدق، بالإضافة إلى بعض الشروط الثانوية المتمثلة في: سهولة التطبيق، وسهولة التصحيح، والاقتصاد في الكلفة المادية (أبو لبدة، 2008).

وتميز أدبيات القياس والتقويم التربوي بين أسلوبين رئيسين في تقييم وبناء الاختبارات والمقاييس وتحليل البيانات الناتجة عنهما، الأول: وفق النظرية التقليدية في القياس، وما تنطوي عليه من مفاهيم ومبادئ بعضها يتعلق بخصائص الفقرات، والآخر يتعلق بخصائص الاختبار ككل، والثاني: وفق نظرية الاستجابة للفقرة، حيث يفرز كل من هذين الأسلوبين فقرات ذات خصائص تتميز عن غيرها (عودة، 2010).

النظرية التقليدية في القياس وطرق انتقاء الفقرات:

هنالك قواعد وأسس منظمة لبناء الاختبارات بأنواعها حيث أنها لا تخضع للعشوائية، بل تسير في خطوات معينة من أجل إخراج الاختبار بصورة ذات خصائص جيدة، ومن النظريات التي أسهمت في تطوير طرق تصميم الاختبارات والمقاييس على مدى عقود ما يعرف بالنظرية التقليدية في القياس، إذ أنها نموذج بسيط يصف كيف تؤثر أخطاء القياس في العلامات التي تعطى للأفراد كنتيجة لعملية القياس سواء كانت أداة القياس اختبارات أو غيرها، وتقوم هذه النظرية على الافتراضات البسيطة التالية (Allen & Yen, 1979):

الافتراض الأول:

$$X=T+E$$

حيث:

x: العلامة الملاحظة. T:العلامة الحقيقية. E: العلامة الخطأ

يشير هذا الافتراض إلى أن العلامات الملاحظة: تتكون من جزئين هما العلامة الحقيقية والعلامة الخطأ(خطأ القياس).

الافتراض الثاني:

$$E(X)=T$$

ويشير الافتراض الثاني إلى أن القيمة المتوقعة لـ X (وسط التوزيع) هي T، وهذا الافتراض هو تعريف T على أنها الوسط للتوزيع النظري للعلامة X التي يمكن إيجادها بإعادة نفس الاختبار لنفس الشخص عدداً لا نهائياً من المرات، بحيث لا يؤثر أي اختبار على الاختبارات السابقة أو اللاحقة، ولأن التطبيق العملي لاختبار ما عدداً لا نهائياً من المرات يكون مستحيلاً لذا تبقى T قيمة نظرية، ولكنها تقود إلى نتائج مفيدة.

الافتراض الثالث:

$$\rho\ ET= 0$$

حيث:

ρ:معامل الارتباط.

يشير الافتراض الثالث إلى أنه لا يوجد ارتباط بين العلامة الخطأ والعلامة الحقيقية التي نحصل عليها من مجتمع المفحوصين في اختبار ما.

الافتراض الرابع:

$$\rho\ E_1\ E_2 = 0$$

ويُعَبِّرُ الافتراض الرابع عن عدم وجود ارتباط بين خطأ القياس لاختبارين مختلفين، فإذا كانت العلامة الخطأ لشخص إيجابية في الاختبار الأول، فليس من الضروري أن يحصل على علامة خطأ سلبية أو إيجابية في الامتحان الثاني.

الافتراض الخامس:

$$\rho\ E_1\ T_2 = 0$$

أما الافتراض الخامس فيعبر عن عدم وجود ارتباط بين العلامة الخطأ في اختبار ما والعلامة الحقيقية في اختبار آخر.

الافتراض السادس:

وفي الافتراض السادس إذا كان X، X_i هي العلامات الملاحظة على اختبارين، وحققت الافتراضات الخمسة السابقة لعلامات جميع أفراد المجتمع الذين أدوا الاختبارات، وكانت $\sigma^2 E_1 = \sigma^2 E_2$ نسمي الاختبارين اختبارين متوازيين.

حيث:

$\sigma^2 E_1$: التباين في الخطأ المعياري الأول.

$\sigma^2 E_2$: التباين في الخطأ المعياري الثاني.

الافتراض السابع:

أما الافتراض السابع فيعرف الاختبارين المتكافئين أنهما اللذان يحققان الافتراضات من (1−5)، وكانت $T_1 = T_2 + C_{12}$ حيث C_{12} ثابت.

وتتمثل مؤشرات ومعايير انتقاء الفقرات وفقاً للنظرية التقليدية من خلال معامل الصعوبة، ومعامل التمييز، ومعامل ارتباط الفقرة مع الاختبار(معامل بوينت بايسيريال)، حيث يرمز لصعوبة الفقرة بالرمز(p) وهي نسبة الطلبة الذين أجابوا عن فقرة ما إجابة صحيحة، ويأخذ هذا المعامل مدى ما بين (0−1)، ويوضح عودة (2010) بأن المدى المقبول لمعامل الصعوبة لأي فقرة يكون ما بين (0.2−0.8) بمتوسط مقداره 0.5 حيث يمكن عندها الاحتفاظ بها في ملف أو بنك الفقرات، أما بالنسبة للفقرات التي تقع خارج هذا المدى، فليس بالضرورة أن تكون غير مناسبة عملياً، حتى لو كانت غير مناسبة إحصائياً؛ ولذلك يمكن إخضاع هذه الفقرات للتحليل المنطقي، حيث يمكن للمعلم أن يضع الفقرات ذات معامل الصعوبة المرتفع في بداية الاختبار؛ حتى يشجع الطلبة على الاستمرار في الإجابة، ويمكن أيضاً وضع الفقرات ذات معامل الصعوبة المنخفض لغرض يهم المعلم، مثل فرز الطلبة المتميزين عن بعضهم البعض.

أما بالنسبة لمعامل التمييز فيرمز له بالرمز (d) وهو الفرق بين نسبة المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من المجموعة العليا ونسبة المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا، ويرى عودة (2010) أن أي فقرة:

- تتمتع بقدرة تمييزية سالبة تحذف ولا داعي للاحتفاظ بها.
- ذات معامل تمييز من (صفر− 0.19) تعتبر ضعيفة التمييز وينصح بحذفها أيضاً.
- ذات معامل تمييز بين (0.20 − 0.39) يعتبر تمييزها مقبولاً وينصح بتحسينها.
- ذات تمييز أعلى من (0.39) تعتبر فقرة ذات تمييز جيد ويمكن الاحتفاظ بها.

وبالنسبة لمعامل ارتباط الفقرة مع الاختبار (معامل بوينت بايسيريال)، فهو مؤشر القدرة التمييزية الأكثر استخداماً وفقاً للنظرية التقليدية، ويرمز له بالرمز (r_{ix}) وهو معامل ارتباط بين الفقرة وعلامة الاختبار الكلية، ويعطي هذا المؤشر نفس القيم التي يعطيها معامل التمييز (Allen & Yen, 1979).

إلا أنه مع تطور الزمن، وإجراء الأبحاث العديدة حول النظرية التقليدية ظهرت بعض أوجه القصور فيها، ويورد هاملتون وسوميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) مجموعة منها مثل تأثر خصائص فقرات الاختبار بعينة الأفراد حيث تختلف معاملات الصعوبة أو السهولة والتمييز لفقرات الاختبار باختلاف أفراد العينة، فالفقرة التي يختبر بها الأفراد ذوو القدرات المرتفعة تبدو سهلة، بينما تبدو نفس الفقرة صعبة لذوي القدرات المنخفضة، وإذا كانت العينة متجانسة نسبياً؛ فإن قيم معاملات التمييز تكون أقل من القيم التي نحصل عليها من عينة غير متجانسة، أما بالنسبة إلى ثبات الاختبار الذي يعرّف من خلال النماذج المتكافئة فالحصول عليها صعب جداً من الناحية العملية، كما أن تطبيق نموذجين للاختبار له عوامل سلبية يمكن أن تتدخل مثل: النسيان، تطور مهارات جديدة لدى الطالب أو أن عوامل الدافعية قد تتغير، وكذلك تفترض النظرية التقليدية أن أخطاء التباين متساوية لكل المفحوصين، كما أنه من الصعب الكشف عن تحيز الفقرة بصورة دقيقة.

ويضيف هاملتون ولندن (Hambleton & Linden, 1997) أن العلامة الحقيقية للفقرة لا تقدم معلومات كافية عن قدرة الفرد في النظرية التقليدية، إذ أن العلامة الحقيقية الكلية للاختبار هي التي تقدم معلومات أكثر وضوحاً.

ونتيجة لوجود العديد من المشكلات المصاحبة للنظرية التقليدية، والتي تتسبب بعدم دقة النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أساليب وأدوات القياس، ظهرت الحاجة إلى تطوير أساليب جديدة أكثر دقة في

قياسها للسمات النفسية والتربوية، مما يحقق جودة وسلامة المقاييس الناتجة، وقد تعددت البحوث والدراسات من قبل المهتمين بالمشكلات التي تتعلق بالنظرية التقليدية والتي جاءت كمحاولة لمعالجتها، وأسفرت نتائج هذه البحوث والدراسات عن ظهور بعض اتجاهات حديثة غير تقليدية في القياس مثل نظرية السمات الكامنة، أو ما يعرف بنظرية الاستجابة للفقرة (مراد وسليمان، 2002).

نظرية الاستجابة للفقرة وطرق انتقاء الفقرات:

تعرف هذه النظرية بعدة أسماء منها: نظرية السمات الكامنة (Latent Trait Theory)، نظرية منحنى خاصية الفقرة (Item Characteristic Curve Theory)، نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory). وتصف نظرية الاستجابة للفقرة كيفية تأثر أداء المفحوص على كل فقرة من فقرات الاختبار بمقدار ما يمتلك من تلك السمة، وبشكل عام فإن العلامة الحقيقية ليست اقتران خطي في نظرية الاستجابة للفقرة وإنما اقتران لوغارتمي؛ وبالتالي فإن القيمة المتوقعة للعلامة الملاحظة لا تساوي قيمة السمة الكامنة، ويعبر عن قيمة السمة الكامنة (القدرة) بالرمز (θ) (Allen & Yen, 1979).

وتقوم نظرية الاستجابة للفقرة على مجموعة من الافتراضات هي: أحادية البعد، والاستقلال الموضعي، ومنحنى خصائص الفقرة، وافتراض عدم السرعة في الأداء (Cunningham, 1986; Hambleton & Swaminathon, 1985).

ويشير افتراض أحادية البعد (Unidimensional) أن أداء الفرد عن الفقرة يتحدد بدلالة السمة الكامنة لديه أو ما يسمى قدرة الفرد "Person Ability"، ويعني افتراض أحادية البعد وجود سمة كامنة واحدة فقط تفسر أداء الفرد على الفقرة، وبالرغم من وجود عوامل أخرى بجانب قدرة الفرد كالعوامل الشخصية والعقلية وعوامل تتعلق بظروف تطبيق الاختبار، والتي قد تؤثر في الأداء على الاختبار، إلا

أن هذا الافتراض يتطلب وجود عامل أساسي يؤثر في الأداء على الاختبار وهو ما يشار إليه بالقدرة التي تقيسها فقرات الاختبار. كروكر وألجينا، 2009 (Cunningham, 1986; Hambleton & Swaminathon, 1985; Reeve, 2002).

أما افتراض الاستقلال الموضعي (Local Independence) فيعني أنه إذا كانت استجابات الأفراد على فقرات مختلفة من اختبار ما مستقلة إحصائياً؛ فإن استجابات الأفراد على فقرة معينة يجب أن لا تؤثر في استجابتهم على فقرة أخرى (Cunningham, 1986; Hambleton & Swaminathon, 1985)، وينقسم الاستقلال الموضعي للاختبار إلى قسمين: الاستقلال الموضعي للفقرات، ويعبر عن إجابة فرد على فقرة ما بأنها لا تتأثر بإجابته على باقي الفقرات؛ أي أن علامته على الفقرة مستقلة عن الفقرات الأخرى، في حين أن الاستقلال الموضعي للمفحوصين يشير إلى أن إجابات أي مفحوص لا تتأثر بإجابات باقي المفحوصين، ويتحقق افتراض الاستقلال الموضعي كما يؤكد كروكر وألجينا (2009) بتحقق افتراض أحادية البعد للسمة.

وفيما يتعلق بافتراض منحنى خاصية الفقرة ("Item Characteristic Curve" ICC) فهو أحد المفاهيم المركزية لنظرية الاستجابة للفقرة، ويمثل احتمالية الاستجابة الصحيحة على فقرة اختبارية تكون دالة على القدرة والتي يرمز لها بالرمز (θ) المقاسة في فقرات الاختبار، بالتالي فإن نظرية الاستجابة للفقرة تهدف للتوصل إلى قيم تقديرية أحدها يتعلق بالفرد والأخرى تتعلق بالفقرة التي يختبر بها، ثم تستخدم هذه القيم في تقدير احتمال الاستجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال منحنى يسمى منحنى خاصية الفقرة ("Item Characteristic Curve" ICC) أو اقتران استجابة الفقرة (Item Response Function) الذي يحدد العلاقة ما بين قدرة الفرد المفحوص (θ) واحتمال حصوله على الإجابة الصحيحة عن فقرة ما، وتتخذ هذه العلاقة شكل المنحنى اللوغارتمي على شكل حرف (S)

حيث أنه بزيادة السمة الكامنة تزداد إحتمالية الإستجابة الصحيحة على الفقرة (Cunningham, 1986; Hambleton & Swaminathon, 1985).

أما افتراض التحرر من عامل السرعة (Speediness) فيعني أن عامل السرعة غير مهم وليس له أثر يذكر في الإجابة عن فقرات الاختبار؛ أي أن عدم نجاح المفحوصين في الإجابة عن فقرات الاختبار ناتج عن عدم امتلاكهم القدرة على الإجابة عن هذه الفقرات، وليس عن تأثير عامل السرعة (Cunningham, 1986; Hambleton & Swaminathon, 1985).

وتتميز نظرية الاستجابة للفقرة بمجموعة من المزايا يوردها هاملتون وسوميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) كما يلي:

- بافتراض مجموعة كبيرة نسبياً من فقرات المقياس التي تقيس السمة، يكون تقدير قدرة الفرد مستقلاً عن عينة الفقرات التي تطبق عليه؛ أي أن تقدير قدرات الأفراد متحررة من الفقرات.
- بافتراض وجود مجتمع كبير من الأفراد يكون تقدير الخصائص السيكومترية للفقرات مستقلاً عن عينة الأفراد التي استخدمت في تقدير هذه الخصائص؛ أي لا تتأثر معالم الفقرات بالعينة المختارة من المجتمع.
- يمكننا الحصول على إحصائي مثل (الخطأ المعياري في التقدير) لتقدير الدقة في قياس القدرة لكل فرد، وتقدير الدقة في تقدير خصائص الفقرات أيضاً.

ونتيجة للعمل على هذه النظرية، ظهرت عدة نماذج لها، حيث تصف هذه النظرية من خلال نماذجها العلاقة بين أداء المفحوصين على أي مقياس أو اختبار والسمة الكامنة وراء هذا الأداء من خلال اقتران رياضي لوغارتمي؛ لهذا كانت النماذج المنبثقة عنها نماذج رياضية لوغارتمية (جمحاوي،

2000). حيث تم تطوير عدة نماذج لنظرية الاستجابة للفقرة ويورد هاملتون وسوميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) أشهر هذه النماذج التي تختلف في تقدير معالمها وهي:

أولاً: النموذج اللوغارتمي أحادي المعلم (One – Parameter Logistic Model):

يسمى أيضاً بنموذج راش الذي يعتبر حالة خاصة من النموذجين ثنائي وثلاثي المعلمة اللذين سيتم الحديث عنهما لاحقاً، وسمي بذلك نسبة لرجل الإحصاء والرياضيات جورج راش، ويفترض هذا النموذج أن جميع فقرات الاختبار لها قدرة تمييزية واحدة؛ أي أن جميع المنحنيات متوازية ولا تتقاطع وكذلك يفترض عدم وجود عامل التخمين حيث يعتبر صفراً، ويقدر هذا النموذج معلمة صعوبة الفقرة فقط وفق المعادلة التالية:

$$P_i(\theta) = \frac{e^{D(\theta - b_i)}}{1 + e^{D(\theta - b_i)}}$$

حيث أن :

D: هو عامل التدريج ويساوي 1.7

θ: تعبر عن قدرة الفرد.

b_i: معامل الصعوبة للفقرة (i).

$p(\theta)$: احتمال إجابة الفرد إجابة صحيحة.

e: الأساس اللوغرتمي الطبيعي = 2.7183

ثانياً: النموذج اللوغارتمي ثنائي المعلمة (Two – Parameter Logistic Model):

يعتبر هذا النموذج حالة خاصة من النموذج ثلاثي المعلم، ويفترض اختلاف الفقرات في صعوبتها وتمييزها، ويعتبر هذا النموذج أفضل من سابقه لتقدير معلمة التمييز فيه (a_i)، ويقدر هذا النموذج معلمتين هما: معلمة التمييز ومعلمة صعوبة الفقرة وفق المعادلة التالية:

$$P_i(\theta) = \frac{e^{Da_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{Da_i(\theta - b_i)}}$$

حيث:

a_i: معامل التمييز للفقرة (i).

ثالثاً: النموذج اللوغارتمي ثلاثي المعلمة (Three – Parameter Logistic Model):

يقدم هذا النموذج خاصية فريدة في تقدير معلمة التخمين (C_i) والذي يمثل احتمال إجابة المفحوصين من ذوي القدرة المتدنية، ويقدر هذا النموذج معالم نظرية الاستجابة للفقرة (صعوبة، تمييز، تخمين) وفق المعادلة التالية:

$$P_i(\theta) = Ci + (1 - Ci)\frac{e^{Da_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{Da_i(\theta - b_i)}}$$

حيث:

C_i: معامل التخميين للفقرة (i).

وقد تم استخدام النموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلمة في الدراسة الحالية؛ نظراً لأنه النموذج الأكثر اتفاقاً بين النماذج اللوغاريتمية الثلاثة مع المؤشرات التقليدية في اختيار أو انتقاء الفقرات (جمحاوي، 2000). وقد توصل بيلتون (Pelton, 2002) إلى أن النموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلمة يقدم تقديرات أكثر دقة لمعلمة الصعوبة من نموذج راش والنموذج اللوغاريتمي ثلاثي المعلمة ونظرية القياس التقليدية في ظل وجود تخمين قليل عند الإجابة عن فقرات الاختبار. في حين أكدت بعض الدراسات مثل: دراسة هيرنانديز (Hernandeze, 2009) ودراستي ديمرتاسلي، وفان (Demirtasli, 2002; Fan, 1998) بأن النموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلمة أكثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ملائمة وانسجاماً مع النظرية التقليدية في القياس.

إن الحكم على درجة مطابقة الفقرة للنموذج المستخدم دليل أو مؤشر على انتقاء النموذج لهذه الفقرة وفقاً لنظرية الاستجابة للفقرة، ويتم ذلك من خلال عدة مؤشرات يعتمد عليها أي نموذج من نماذج هذه النظرية وهي: معامل الصعوبة (b_i)، ومعامل التمييز (a_i)، وتخمين الفقرة (C_i)، فمفهوم صعوبة الفقرة يعبر عن نقطة على مقياس القدرة يكون مقدار الإحتمال للإجابة الصحيحة عن الفقرة (i) = 0.5 عندما يكون معامل التخمين يساوي صفر، وذلك في النموذجين أحادي وثنائي المعلمة، في حين يعبر معامل الصعوبة في النموذج ثلاثي المعلمة عن مقدار الإحتمال للإجابة الصحيحة عن الفقرة (i) ويعبر عن هذه القيمة من خلال المقدار $(C+1)/2$، ويأخذ معامل الصعوبة قيمة عملية ما بين (−2 − 2+)، وعندما تكون القيمة قريبة من (−2) تكون الفقرة سهلة جداً، بينما عندما تكون القيمة قريبة من (2+) تكون الفقرة صعبة جداً (Hambleton & Swaminathon, 1985).

أما بالنسبة إلى تمييز الفقرة (a_i): فيعبر عنه بميل المماس لمنحنى خاصية الفقرة، ويزداد بازدياد قيمة معامل التمييز، وهو معرف نظرياً على المقياس من (−∞،∞+)، ويأخذ قيمة عملية مداها ما بين (2 − 0) (Hambleton & Swaminathon, 1985).

ويعرف التخمين (C_i) بأنه: احتمال إجابة الفقرة إجابة صحيحة عندما تكون قدرة المفحوص متدنية، وتتراوح القيمة العملية للتخمين ما بين (0 − 0.25) (Hambleton & Swaminathon, 1985).

وعلى الرغم من أن نظرية الاستجابة للفقرة قدمت حلولاً لقضايا عجزت عنها النظرية التقليدية، وأن نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ربما تكون أكثر تمثيلاً لواقع عملية القياس النفسي والتربوي، إلا أنه لا يخلو وجود بعض أوجه الاتفاق بين النظريتين التي أشار إليها علام (1995) حيث تتفق كل من النظريتين على وجود متصل للسمة المراد قياسها، وأنه يمكن تقدير إجابة فرد إجابة صحيحة عن فقرة في اختبار إذا علمنا موقعه على هذا المتصل، كما تتفق النظريتان على أن مقدار الاحتمال يكون دالة

متزايدة لمواقع الأفراد على متصل السمة، وهذا يعني أن احتمال توصل الفرد إلى إجابة صحيحة عن فقرة اختبار يزداد بازدياد مقدار السمة لديه، غير أن نماذج نظرية الاستجابة للفقرة تختلف عن نماذج النظرية التقليدية في تصورها لهذه الدالة. ومن أوجه الاختلاف بين النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة كما يلخصها رييف (Reeve, 2002) بأن دقة القياس ثابتة لجميع الدرجات وتختلف باختلاف الدرجات في الأخيرة، أما بالنسبة للمقاييس القصيرة فهي تفي بالغرض في نظرية الاستجابة للفقرة، ولا تفي بالغرض في النظرية التقليدية إذ إن قصر المقياس يقلل من ثباته، كما أنه في نظرية الاستجابة للفقرة تكون خصائص الاختبار مستقلة عن العينة على العكس تماماً في التقليدية فهي معتمدة على العينة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد حاز موضوع المقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة على اهتمام الباحثين منذ ظهور نظرية الاستجابة للفقرة؛ وذلك لبيان مدى التوافق بينهما في انتقاء فقرات مختلف الاختبارات والمقاييس، وبيان أي من النظريتين يمكن أن يقدم فوائد قيّمة للعملية التعليمية بمختلف مراحلها، وكذلك أي من النظريتين تتمتع بقدرة أفضل على اختيار فقرات لقياس السمة التي يراد قياسها بشكل أدق وبالتالي تكوين مقاييس أو اختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وأكثر موضوعية، إلا أن نتائج البحوث والدراسات قد تناقضت فبعضها أشارت إلى تفوق مؤشرات نظرية الاستجابة للفقرة على مؤشرات النظرية التقليدية مثل دراسة أديدوين (Adedoyin, 2010)، ودراسة (سالم، 2011)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى تفوق مؤشرات النظرية التقليدية على نظرية الاستجابة للفقرة مثل دراسة كورفيلي (Courville, 2004)، وأشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين مؤشرات النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة مثل دراسة فيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007)، ودراسة راموس (Ramos, 2013)، ودراسة ديمرتاسلي (Demirtasli, 2002). ففي ضوء هذه التناقضات بالإضافة

إلى ندرة الدراسات المحلية التي بحثت في مجال المقارنة بين النظريتين التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة – وذلك في حدود علم الباحث – جاءت هذه الدراسة للمقارنة بين النظريتين التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة من خلال بناء اختبار تحصيلي في مادة أحكام التلاوة والتجويد؛ وذلك للتحقق في صالح من تصب نتائج هذه الدراسة وأي نظرية تدعم، حيث أن لكل من النظريتين طرقها الخاصة في انتقاء فقرات أي اختبار أو مقياس. وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تحديد مدى تشابه أو اختلاف النظريتين في انتقاء فقرات الاختبار التحصيلي في مادة أحكام التلاوة والتجويد من حيث عددها، ومستوى صعوبتها وتمييزها، وكذلك ثبات، وصدق الاختبار، وقد سعت الدراسة إلى الاجابة عن الأسئلة الأتية:

– ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع النظرية التقليدية؟

– ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع نظرية الاستجابة للفقرة؟

– ما مدى التوافق بين النظريتين التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد المعد لهذه الدراسة؟

– ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار أحكام التلاوة والتجويد الذي أعد لهذه الدراسة وفق النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة؟

– هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين معاملي الثبات لاختبار التلاوة والتجويد يعزى للنظرية المستخدمة؟

– هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين معاملي الصدق المحكي لاختبار التلاوة والتجويد يعزى للنظرية المستخدمة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها جاءت مكملة للدراسات السابقة وأضافت المزيد إلى الدراسات التي تبحث في مجال المقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تعتبر استكمالاً للجهود المبذولة في هذا الصدد، وتتمثل أهمية هذه الدراسة في تبصير معدي الاختبارات بأفضل الطرق في تحليل فقرات الاختبارات والتي تزيد من صدقها وثباتها. كما تتمثل أهميتها في تطوير أداة قياس ذات خصائص سيكومترية جيدة يمكن أن تستخدم لقياس المهارات المتطلبة في المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد، وقد يشكل الاختبار المعد في هذه الدراسة نواة لبنك أسئلة للمادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد في جمعية المحافظة على القرآن الكريم.

كما أن استخدام النموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلمة كممثل لنظرية الاستجابة للفقرة، يضيف أهمية أخرى لهذه الدراسة في تحقيق الموضوعية والتوازن عند المقارنة حيث تمثلت مؤشرات المقارنة التقليدية في معلمتي الصعوبة والتمييز، وهي المؤشرات الموجودة في النموذج ثنائي المعلمة.

التعريفات الإجرائية:

النظرية التقليدية: نموذج بسيط يصف كيف تؤثر أخطاء القياس في العلامات التي تعطى للأفراد كنتيجة لعملية القياس سواء كانت أداة القياس اختبارات أو غيرها (Allen & Yen, 1979).

نظرية الاستجابة للفقرة: تفترض هذه النظرية أن أداء المفحوص على اختبار لسمة ما يتأثر بمقدار ما يمتلك الشخص من تلك السمة، وتصف هذه النظرية كيف يتأثر أداء المفحوص على كل فقرة من فقرات الاختبار بمقدار ما يمتلك من تلك السمة (Allen & Yen, 1979).

النموذج ثنائي المعلمة: أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ويفترض هذا النموذج أن الفقرات تختلف في صعوبتها وتمييزها، حيث يقدر هذا النموذج معلمتين هما: معلمة التمييز ومعلمة صعوبة الفقرة، في حين تكون قيمة معلمة التخمين (C_i) تساوي صفراً (Hambleton & Swaminathon, 1985).

جمعية المحافظة على القرآن الكريم: هي جمعية خاصة معنية بتدريس وتحفيظ القرآن الكريم، مسجلة لدى وزارة الثقافة تنتشر في المملكة من خلال (37) فرعاً، بأكثر من (750) مركزاً في مختلف المناطق.
طلبة جمعية المحافظة على القرآن الكريم:هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-16) سنة، ويجلسون على مقاعد الدراسة في مراكز الفروع التابعة لمحافظة عمان للعام 2012/2011.

أحكام التلاوة والتجويد: هي المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد "المبتدئة" أو ما يطلق عليها بالدورة التمهيدية في منهاج المنير المتبع في جمعية المحافظة على القرآن الكريم.

اختبار أحكام التلاوة والتجويد: هو اختبار تحصيلي في أحكام التلاوة والتجويد يتكون من 41 فقرة تم إعداده في الدراسة الحالية من قبل الباحث.

محددات الدراسة:

- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة جمعية المحافظة على القرآن الكريم لفروع محافظة عمان لعام 2012/2011 وهي فروع عمان الأول والثاني والخامس والسابع وعمان النسائي في بعض مراكزهم، وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على باقي الفروع في المملكة.

- اقتصرت فقرات الاختبار المعد للدراسة في قياس قدرات الطلبة للمادة النظرية في محتوى مادة المبتدئة المتضمنة ستوحدات وهي: مقدمة علم التلاوة والتجويد، الاستعاذة والبسملة، أحكام النون والميم، وأحكام المد وأنواعه، مخارج الحروف وألقابها، الصفات اللازمة للحروف، وهذا يحد من تعميم النتائج على باقي الوحدات.

- اقتصرت الدراسة في تحليل بياناتها على النموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلمة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمت مراجعة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة باختيار فقرات الاختبارات المتعلقة بمواضيع مختلفة، وذلك وفق النظريتين (التقليدية والاستجابة للفقرة) وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني:

ففي دراسة بيركنز وميللر (Perkins & Miller, 1984) التي هدفت إلى المقارنة بين التحليلات المرتبطة بالنظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، أعدّ الباحثان اختباراً يتكون من قسمين: يتعلق الأول بفهم القراءة في اللغة الإنكليزية ويتكون من (48) فقرة، والثاني في قواعد اللغة، ويتكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، طبق على عينة مؤلفة من الطلاب غير الناطقين باللغة الإنكليزية في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددهم (88) طالباً، وقد تم تحليل هذه البيانات من خلال النظرية التقليدية، وكذلك نظرية الاستجابة للفقرة متمثلة بالنموذج أحادي المعلمة (نموذج راش). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن نموذج راش يكشف عن الفقرات الضعيفة وغير الملائمة بصورة أكثر وضوحاً من النظرية التقليدية، كما يسمح للباحث بأن يعرف ويحدد السمة الكامنة التي تظهر في سلوك المفحوص الملاحظ، وأوضحت النتائج أيضاً أن الفقرات التي يتم تدريجها وفقاً لهذا النموذج تكون متحررة من تأثيرات متوسط وتباين العينة.

وهدفت دراسة شانون وكلفر (Shannon & Cliver, 1984) إلى مقارنة النظرية التقليدية في القياس مع نظرية الاستجابة للفقرة من حيث مفهوم كل منهما لمعامل التمييز، وذلك باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة، وعدد من الطرق التقليدية المتبعة في الاختبار المحكي المرجع، وقد تألفت عينة الدراسة من

١٠٢٦٦ سمساراً و ٣٢٥٣٨ بائعاً، وقد طبق اختبار ترخيص مهنة البيع، حيث يستجيب المفحوص على الاختبار إما كبائع أو كسمسار، ويتألف الاختبار من ١٨٦ فقرة لقياس مجال السمسرة و ٢٧٩ فقرة تمثل مجال البيع، وقد استخدم ١١٨ فقرة لغرض الدراسة اختيرت لكل مهنة من فقرات المجال المتعلق بتلك المهنة. وأظهرت نتائج الدراسة أن طريقة معامل الارتباط فاي أقرب طريقة من طرق النظرية التقليدية في تقديرها لمعامل التمييز لطريقة نظرية الاستجابة للفقرة.

وكشفت دراسة عودة (1992) عن مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختيار فقرات مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس يتكون من (42) فقرة، طبق على عينة مؤلفة من (458) معلماً ومعلمة في المدارس الإبتدائية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد في الأردن، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة عالية من الاتفاق في عدد الفقرات بين صورتي المقياس المطورتين وفق نموذج راش والنظرية التقليدية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين معاملي الثبات للمقياس على الأفراد الذين تطابقت استجاباتهم مع النموذج.

وقارنت دراسة عوض الله (2000) بين أسلوبي راش والطريقة التقليدية في بناء اختبارات الذكاء باستخدام محك التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار للذكاء استند الباحث في بنائه إلى نظرية سبيرمان، حيث تكون الاختبار في صورته الأولية من ثمانية اختبارات فرعية تضمنت، معاني الكلمات المتضادة، الاستدلال اللفظي، الإدراك المكاني، التناظر، الاستدلال المجرد، سلاسل الأرقام، العمليات الحسابية، وبلغ عدد فقرات الاختبار (163) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذات أربعة بدائل للإجابة، طبق الاختبار على عينة مكونة من (400) طالبٍ وطالبة من الصف الثالث المتوسط في محافظة بغداد. وأشارت النتائج من خلال المقارنة أن هناك اختلافاً بين الأسلوبين في حذف الفقرات،

وفي عدد الفقرات رغم وجود عدد قليل من الفقرات التي اشترك الأسلوبان في حذفهما، إلاّ أنه عند مقارنة الفقرات المحذوفة في كلا الأسلوبين مع الفقرات المقبولة فإن الترجيح يكون لصالح التشابه بين الأسلوبين، وفيما يتعلق في أيهما أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل (النظرية التقليدية، أم نموذج راش)؛ فقد تبين عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين الأسلوبين في قدرتهما على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وأجرت جمحاوي (2000) دراسة هدفت للمقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة من خلال نماذجها الثلاث، حيث تم بناء مقياس للقدرة الرياضية، مكوّن من 39 فقرة، وتطبيقه على عينة الدراسة المؤلفة من (1061) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدارس مديريتي إربد الأولى والثانية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 33 فقرة من فقرات المقياس طابقت النظرية التقليدية، في حين طابقت 20 فقرة النموذج أحادي المعلمة، و35 فقرة النموذج ثنائي المعلمة، و38 فقرة للنموذج ثلاثي المعلمة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي ثبات مقياس النظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي ثبات مقياس النظرية التقليدية والنموذج أحادي المعلمة لصالح النظرية التقليدية، وكذلك الحال وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي ثبات مقياس النظرية التقليدية والنموذج ثلاثي المعلمة لصالح النظرية التقليدية، وبينت الدراسة أن أقرب هذه النماذج شبهاً بالمؤشرات التقليدية في الحكم على الثبات للمقياس هو النموذج ثنائي المعلمة.

وقارن كيليسيجلو (Kelecioglu, 2001) بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة ممثلة بالنموذج ثنائي المعلمة من خلال معرفة العلاقة بينهما في تقدير معلمتي صعوبة الفقرة والتمييز، ومن أجل ذلك قام الباحث بتطبيق اختبارين: الأول في الرياضيات والثاني في اللغة التركية مؤلفان من 30 فقرة، على عينة بلغ عددها 24701 طالبٍ وطالبة من طلبة الصفوف الثانوية في الأناضول. وأظهرت

نتائج الدراسة أن النموذج ثنائي المعلمة حاز على علاقة ارتباطية قوية بينه وبين النظرية التقليدية في تقدير معلمتي صعوبة الفقرة وتمييزها في اختبار الرياضيات، إلا أن هذه العلاقة كانت أقوى بين النظريتين في تقدير معلمتي صعوبة الفقرة وتمييزها في اختبار اللغة التركية.

وفي الدراسة التي أجراها ديمرتاسلي (Demirtasli, 2002) بهدف المقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة بنماذجها الثلاثة، تم تطبيق اختبار مصفوفات رافن المتكون من 60 فقرة من نوع اختيار من متعدد، على 1118 طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس موزعين على 11 مدرسة في العاصمة التركية أنقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النظريتين في تقدير إحصائيات الفقرة (الصعوبة والتمييز)، كما أظهرت النتائج أن النموذج ثنائي المعلمة هو أكثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة اتفاقاً مع النظرية التقليدية، إذ كانت أعلى علاقة ارتباطية حسبت لصعوبة الفقرة بين النظرية التقليدية والنماذج اللوجستية الثلاثة للنموذج ثنائي المعلمة، وكذلك الحال عند حساب العلاقة الارتباطية لتمييز الفقرات بين النظريتين، حيث كانت أعلى علاقة ارتباطية حسبت لتمييز الفقرة بين النظرية التقليدية والنماذج اللوجستية الثلاثة أيضاً للنموذج ثنائي المعلمة.

وهدفت دراسة ستيج (Stage, 2003) للمقارنة بين النظرية التقليدية والنموذج ثلاثي المعلمة لنظرية استجابة الفقرة في انتقاء الفقرات والخصائص السيكومترية، ولتحقيق هدف الدراسة طبق اختبار الكفاءة الدراسية السويدية، المؤلف من خمسة اختبارات فرعية هي: اختبار الاستدلال الرياضي ويتألف من (22) فقرة، واختبار القدرة على تفسير الجداول والرسوم ويتألف من (20) فقرة، واختبار استيعاب اللغة الانكليزية ويتألف من (20) فقرة، واختبار استيعاب القراءة السويدية ويتألف من (20) فقرة، واختبار قواعد الكلمة ويتألف من (40) فقرة، على عينة مؤلفة من (82,506) طالباً وطالبة من أولئك الذين يرغبون في الدخول إلى التعليم العالي، ثم حُللت فقرات الاختبار وفقا للنظرية التقليدية، والنموذج ثلاثي

المعلمة لنظرية الاستجابة للفقرة باستخدام البرنامج الإحصائي (Bilog–MG3) الذي يعد أحد البرامج الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات في نظرية الاستجابة للفقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تطابقاً في نتائج تحليل الفقرات حيث طابقت (14) فقرة النظرية التقليدية و(9) فقرات نظرية الاستجابة للفقرة لاختبار الاستدلال الرياضي، في حين طابقت (12) فقرة النظرية التقليدية و(10) فقرات نظرية الاستجابة للفقرة لاختبار القدرة على تفسير الجداول والرسوم، كما طابقت (13) فقرة النظرية التقليدية و(6) فقرات نظرية الاستجابة للفقرة لاختبار استيعاب اللغة الانكليزية، وطابقت (16) فقرة النظرية التقليدية و(11) فقرات نظرية الاستجابة للفقرة لاختبار استيعاب القراءة السويدية، إلا أن اختبار قواعد الكلمة طابقت (34) فقرة من فقراته النظرية التقليدية و(32) فقرة نظرية الاستجابة للفقرة؛ بمعنى أن اختبار الكفاءة الدراسية السويدية المؤلف من (122) فقرة، قد طابقت (89) فقرة من فقراته النظرية التقليدية بينما طابقت (68) فقرة من فقراته نظرية الاستجابة للفقرة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن معاملات الثبات للاختبارات الخمسة السابقة الذكر في نظرية الاستجابة للفقرة أعلى منها في النظرية التقليدية.

في حين أجرى كورفيلي (Courville, 2004) دراسة هدفت للمقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة متمثلة بنماذجها الثلاثة؛ وذلك من حيث قدرة الفرد وصعوبة الفقرة، حيث طبق اختبار استعداد محوسب على عينة مؤلفة من (80000) منهم 40000 من الذكور ومثلهم من الإناث، ممن هم في الصف الحادي عشر والثاني عشر في الولايات المتحدة الأمريكية. ويتألف الاختبار من (215) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وهو من نوع الاختبارات معيارية المرجع وتكوّن الاختبار من أربعة اختبارات فرعية هي:

- اختبار اللغة الانكليزية وتكوّن من (75) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، محدد بـ(45) دقيقة من الوقت، صمم هذا الاختبار لقياس فهم المختبرين للأعراف والتقاليد ومستوياتهم في اللغة الانكليزية فضلاً عن مهارات الخطابة.
- اختبار في الرياضيات وتكوّن من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، محدد بـ(60) دقيقة من الوقت، صمم هذا الاختبار لتقويم مهارات التفكير الحسابية التي تتطلب في درس الحساب.
- اختبار القراءة وتكوّن من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، محدد بـ(35) دقيقة من الوقت، صمم هذا الاختبار لقياس فهم القراءة.
- اختبار العلوم وتكوّن من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، محدد بـ(35) دقيقة من الوقت، صمم هذا الاختبار لقياس، التحليل، والتفسير، والتقويم، ومهارات حل المشكلات.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معاملات الارتباط لمعاملات الصعوبة بين النظرية التقليدية ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة مرتفعة ومعظمها أكبر من 0.85، كذلك معاملات الارتباط لمستويات القدرة بين النظرية التقليدية ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة مرتفعة ومعظمها أكبر من 0.90 ، إلا أن معاملات الارتباط لمعاملات تمييز الفقرات في النظرية التقليدية ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة ضعيفة جداً.

أجرى أوندر (Onder, 2006) دراسة هدفت للمقارنة بين الخصائص السيكومترية (الصعوبة والتمييز) للنظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة بجميع نماذجها. تم تطبيق الاختبار الوطني التركي المؤلف من 90 فقرة من نوع اختيار من متعدد من 5 بدائل، الذي يقيس التحصيل في مادتي الرياضيات والعلوم على عينة مكونة من 1097 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في العاصمة التركية أنقرة، وتم تحليل الفقرات من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، وبرنامج Bilog-MG3 لنظرية الاستجابة

للفقرة. وأسفرت النتائج عن مطابقة 42 فقرة للنموذج أحادي المعلمة، و69 فقرة للنموذج ثنائي المعلمة، و72 فقرة للنموذج ثلاثي المعلمة، ولم يذكر الباحث الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية؛ لأن هدف الدراسة المقارنة بين الخصائص السيكومترية (الصعوبة والتمييز) للنظريتين. وبينت نتائج الدراسة بأنه لا يوجد اختلاف في تقدير معلمة صعوبة الفقرة بين النظريتين ولا يوجد اختلاف أيضاً في تقدير معلمة التمييز بين النظريتين، وكانت أكثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ملائمة للنظرية التقليدية وفقاً لمعياري صعوبة الفقرة وتمييزها عبر عينات مختلفة النموذج ثنائي المعلمة، حيث كان ارتباط معلمة صعوبة الفقرة بين النموذج ثنائي المعلمة والنظرية التقليدية أعلى منه بين النظرية التقليدية والنموذجين ثنائي وثلاثي المعلمة، وكذلك الحال بالنسبة للتمييز فقد كان ارتباط معلمة تمييز الفقرة بين النموذج ثنائي المعلمة والنظرية التقليدية أعلى منه بين النظرية التقليدية والنموذج ثلاثي المعلمة.

وأجرى كان (Kan, 2006) دراسة هدفت للمقارنة بين الخصائص السيكومترية (الصعوبة والتمييز) من خلال النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة لنظرية الاستجابة للفقرة، ومن أجل ذلك قام بتحليل بيانات 25 فقرة من فقرات اختبار تحديد المستوى الوطني، والذي تقدم له 553105 طالبٍ وطالبة في المدارس الثانوية، ومن ثم حللت الفقرات من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، وبرنامج Bilog-MG3 وIteman للنموذج ثنائي المعلمة. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقق افتراض أحادية البعد للفقرات من خلال التحليل العاملي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معلمة صعوبة الفقرة بين النظريتين ولصالح النموذج ثنائي المعلمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معلمة تمييز الفقرة بين النظريتين ولصالح النموذج ثنائي المعلمة، بالإضافة إلى أن معاملات الارتباط بين النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة في تقدير معلمة صعوبة قوية جداً، وكذلك الحال لدى معاملات الارتباط في معلمة تمييز الفقرة.

وأجرى العكايلة (2007) دراسة هدفت إلى مقارنة بين النظرية التقليدية في القياس والنموذج ثلاثي المعلمة لنظرية الاستجابة للفقرة في تقدير الخطأ المعياري في القياس، من خلال تطبيق اختبار القدرات المعرفية المكون من ٧٧ فقرة موزعة على أربعة أقسام، طبق على عينة مؤلفة من ٤٠٦ طالب وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2006/2005 بمدارس مديريات تربية العاصمة عمان، واستخدمت البرامج الإحصائية التالية (Spss, Bilog-MG3, Winstep) لمعالجة بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف قيمة الخطأ المعياري في القياس، حيث كان تقدير الخطأ المعياري وفق النموذج ثلاثي المعلمة من نظرية الاستجابة للفقرة أدنى منه في النظرية التقليدية في القياس.

وقام كل من فيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007) بدراسة هدفت للمقارنة بين معاملات الصدق الظاهري وفق النظريتين (التقليدية والاستجابة للفقرة)، حيث تم بناء اختبار في الرياضيات يتكون من 20 فقرة، تم تطبيقه على عينة الدراسة المؤلفة من 1002 طالبٍ وطالبة من المدارس الإسبانية الإبتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11– 12 عاماً، وبعد تحليل الفقرات وفقاً للنموذج ثنائي المعلمة والنظرية التقليدية في القياس، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي الصدق في كل من النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة.

وقام كل من بروغاروسوكان وسلوفينا (Progar, Sočan, & Slovenia, 2008) بدراسة تجريبية هدفت للمقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة من خلال اختبار التمس المؤلف من 102 فقرة تقيس مهارات مبحث الرياضيات، و97 تقيس مهارات مبحث العلوم، حيث طبق الاختبار على عينة مكوّنة من (9913) من طلبة الصف الثالث والرابع في ست دول مختلفة هي: المجر، ولاتفيا، وهولندا، ونورواي، وستوكتلندا، وسولفينيا للعام الدراسي 1995/1994، وتمحور هدف الدراسة حول كون معالم النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة متقاربة؟ وهل معالم الفقرات ثابتة بالنسبة للنظرية التقليدية

ونظرية الاستجابة للفقرة عبر المجموعات المختلفة؟ حيث تم تحليل الفقرات من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، وبرنامج Bilog-MG 3.0 لنظرية الاستجابة للفقرة، وتم التأكد من افتراضات النماذج الثلاثة في نظرية الاستجابة للفقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي معاملات الصعوبة وفق النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة، كذلك الحال بين متوسطي معاملات التمييز، أما عندما تقدر المعلمات عبر مجموعات مختلفة من المشاركين، فإن معلمات نظرية الاستجابة للفقرة ثابتة عبر مجموعات مختلفة من العناصر أكثر منها من معلمات النظرية التقليدية، وعلاوة على ذلك تبين النتائج أن نظرية الاستجابة للفقرة متفوقة بشكل عام على النظرية التقليدية ولكن فقط إذا تم استخدام النموذج المناسب لنظرية الاستجابة للفقرة.

وأجرى كل من أديدوين ونينتو وتشيلسا (Adedoyin, Nenty, & chillisa, 2008) دراسة للتحقق من ثبات تقدير معلمة صعوبة الفقرة بين النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة، إذ تكونت أداة الدراسة من الورقة الأولى لاختبار شهادة الثانوية العامة في الرياضيات في بوتسوانا، وتكونت عينة الدراسة من 155 عينة مختلفة، حيث أن مجموع الطلبة في هذه العينات 35216 طالبٍ وطالبة. وتمحورت أسئلة الدراسة حول:

- أي من النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة تختلف فيها تقديرات صعوبة الفقرة عبر عينات مختلفة من الطلبة؟
- أي من النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة تختلف فيها تقديرات صعوبة الفقرة عبر أحجام مختلفة من العينات؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات معلمة الصعوبة من خلال النظرية التقليدية تتغير عبر المجموعات، في حين لا تتغير في ظل نظرية الاستجابة للفقرة، كما أن تقديرات معلمة الصعوبة ثابتة

عبر مجموعات الأحجام المختلفة من العينات في نظرية الاستجابة للفقرة أكثر منها في النظرية التقليدية، ولذلك فإن نتائج هذه الدراسة تشير إلى عدم قدرة النظرية التقليدية على إنتاج تقديرات ثابتة لمعلمة الصعوبة.

وقام هيرناندز (Hernandez, 2009) بدراسة هدفت للمقارنة بين تمييز وصعوبة الفقرات لاختبار استعداد السرعة العقلية باستخدام النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة، حيث تكونت عينة الدراسة من 229 طالبٍ وطالبة، طبق عليهم اختبار استعداد السرعة العقلية بقسميه اللفظي وغير اللفظي من طلبة كليات مدينة مانيلا، وتكون الاختبار من 40 فقرة من فقرات اختيار من متعدد، وبعد ذلك تم جمع البيانات وتحليليها وفقاً لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة الثلاث: أحادي المعلمة، ثنائي المعلمة، ثلاثي المعلمة باستخدام برنامج Bilog-MG3، حيث حسبت معاملات الارتباط بين معلمة الصعوبة وفقاً للنظريتين، كذلك معاملات الارتباط بين معلمة التمييز وفقاً للنظريتين، وذلك للقسمين اللفظي وغير اللفظي من اختبار استعداد السرعة العقلية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النموذج ثنائي المعلمة حاز على أعلى معامل ارتباط بينه وبين النظرية التقليدية في القسمين اللفظي وغير اللفظي من الاختبار عند تقدير معلمة الصعوبة، كما حاز أيضاً على أعلى معامل ارتباط بينه وبين النظرية التقليدية في القسمين اللفظي غير اللفظي من الاختبار عند تقدير معلمة التمييز، وبذلك حكم الباحث بأن النموذج ثنائي المعلمة هو الأكثر شبهاً بالنظرية التقليدية.

كما هدفت دراسة جايمَيلو وسلفستر (Jimelo & Silvestre, 2009) للمقارنة بين النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة من خلال بناء اختبار محكي المرجع في مادة الأحياء يتكون من 60 فقرة بدرجة قطع 26 تم تحديدها بطريقة أنجوف، حيث طبقت أداة الدراسة على 326 طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين الجدد في جامعة أريلونا، وتم تحليل البيانات وفق النظريتين من خلال برنامج SPSS

للنظرية التقليدية، ومثل نموذج راش نظرية الاستجابة للفقرة حيث حللت البيانات من خلال برنامج WINSTEPS. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 33 فقرة من فقرات الاختبار طابقت النظريتين، كما بلغ معامل الثبات وفقاً لنظرية التقليدية 0.72 في حين بلغ لاستجابة للفقرة 0.70، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسط صعوبة الفقرات بين النظريتين.

وقارن كياني وجلالي (Kiany & Jalali, 2009) في دراستهما بين النظرية التقليدية ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة من خلال معلمتي الصعوبة والتمييز للفقرة، وطبق الباحثان اختبار القبول للغة الانجليزية في الجامعات المكوّن من 70 فقرة من نوع اختيار من متعدد، على عينة مؤلفة من 3000 طالبٍ وطالبة تم اختيارهم من مختلف الجامعات في ايران، ومن ثم حللت الفقرات من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، وبرنامج Bilog-MG3 لنظرية الاستجابة للفقرة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النظريتين في تقدير معلمة صعوبة الفقرة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النظريتين في تقدير معلمة التمييز، وكان أكثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ملائمة وانسجاماً مع النظرية التقليدية وفقاً لمعلمة صعوبة الفقرة النموذج أحادي المعلمة، بينما كان أكثر هذه النماذج ملائمة وانسجاماً للنظرية التقليدية وفقاً لمعلمة تمييز الفقرة النموذج ثنائي المعلمة.

وأجرى كل من عبدالعزيز ولينغ (Abedalaziz & leng, 2010) دراسة هدفت للمقارنة بين خصائص النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة بنماذجها الثلاثة، وذلك من خلال استخدام اختبار يقيس القدرة في الرياضيات، مكوّن من 74 فقرة (37 فقرة تقيس القدرة العددية و37 فقرة تقيس القدرة المكانية)، حيث تم تطبيقه على طلبة الصف العاشر في الفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2009 المؤلفين من 602 طالبٍ وطالبة، تم تحليل الفقرات من خلال برنامج SPSS، وبرنامج Bilog-MG3.

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى معامل ارتباط بين النظرية التقليدية ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة في متوسط معامل التمييز كانت للنموذج الثلاثي المعلمة، بينما كان أقل معامل ارتباط للنموذج الثنائي المعلمة، كما كان أيضاً أعلى معامل ارتباط بين النظرية التقليدية ونماذج نظرية الاستجابة للفقرة لمتوسط معامل الصعوبة للنموذج الثلاثي المعلمة، بينما كان أقل معامل ارتباط للنموذج الثنائي المعلمة. وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النظرية التقليدية والنموذج الثلاثي المعلمة في متوسط معامل التمييز، كما أشارت النتائج أن النموذج الثلاثي المعلمة أكثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ملائمة مع النظرية التقليدية من النموذجين الأُخريين.

وفي دراسة أجراها أديدوين (Adedoyin, 2010) هدفت للتحقق من ثبات تقدير معالم الأفراد في النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة مثّل الأخيرة النموذج الثنائي المعلمة، تم تطبيق الورقة الأولى من اختبار شهادة الثانوية العامة في الرياضيات في بوتسوانا، والتي تضم 40 فقرة من نوع اختيار من متعدد، على عينة بلغ عددها 5000 طالبٍ وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في ثبات تقدير معالم الأفراد لصالح النموذج ثنائي المعلمة، وتدعو هذه الدراسة لاستخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء اختبارات ومقاييس القدرة والإنجاز.

وبدراسة سيكرنو وسينغثا (Sukirno & Siengthai, 2010) التي قاما بها للمقارنة بين النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة لنظرية الاستجابة للفقرة من خلال تطبيق اختبار يدعى اختبار كولموغروف – سمرنوف للحياة العملية، وهو اختبار متعدد التدريج ينقسم إلى ثلاثة أقسام تمثل الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والأداء الاداري، على أربع عينات مختلفة 113، 226، 339، 452. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة في تقدير المعلمات الاحصائية (الصعوبة والتمييز)، ولصالح النموذج ثنائي المعلمة،وذلك في العينات

كبيرة الحجم، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة في تقدير المعلمات الاحصائية (الصعوبة والتمييز) في حال صغر حجم العينة.

وفي دراسة سالم (2011) التي هدفت للكشف عن مدى التوافق بين النموذج ثنائي المعلمة والنظرية التقليدية في بناء اختبار تحصيلي في العلوم العامة للصف السادس الأساسي، طبق 50 فقرة اختبارية في العلوم العامة للصف السادس الأساسي على عينة مؤلفة من 567 طالبٍ وطالبة في المدارس التابعة لمحافظة جرش للعام الدراسي 2011/2010، وقد تم إدخال البيانات وتحليليها من خلال برنامج Bilog - MG3. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحقق إفتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، وكذلك مطابقة 36 فقرة للنظرية التقليدية، ومطابقة نفس العدد من الفقرات للنموذج ثنائي المعلمة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين معاملي الثبات للنظريتين من جهة لصالح النموذج ثنائي المعلمة، وبين معاملي الصدق المِحَكّي لصالح النموذج ثنائي المعلمة من جهة أخرى.

وفي دراسة قام بها ونسترستين وأكرمن وسليفيا ووابيل (Winterstein, Ackerman, Silvia, & Kwapil, 2011) هدفت إلى التعرف على الخصائص السيكومترية (الصعوبة والتمييز) لمقاييس ويسكونسن حسب النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة، ومن أجل تحقيق هدف الدارسة طبق الباحثون أداة مكونة من أربعة مقاييس على عينة مؤلفة من 6137 طالب وطالبة من طلاب جامعة كاليفورنيا، حيث تكون المقياس من 166 فقرة بواقع 35 فقرة للمقياس الأول، و30 فقرة للمقياس الثاني، و61 فقرة للمقياس الثالث، و40 فقرة للمقياس الرابع، وبعد تحليل البيانات أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام للوسط الحسابي والإنحراف المعياري في نظرية الاستجابة للفقرة أعلى منه في النظرية التقليدية،

وكذلك، فإن المتوسط لمعاملي الصعوبة والتمييز في نظرية الاستجابة للفقرة أعلى منهما في النظرية التقليدية.

وقام أون (Onn, 2013) بدراسة هدفت لمقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة مثّل الأخيرة النموذج ثنائي المعلمة، وذلك من حيث عدد الفقرات المنتقاة ومعلمة الثبات، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار في مادة الفيزياء مكوّن من 50 فقرة من نوع اختيار من متعدد، طبق على عينة مؤلفة من 69 طالب وطالبة من طلبة المدارس في نيجيريا. وبعد ذلك حللت فقرات الاختبار من خلال برنامج SPSS للنظرية التقليدية، وبرنامج X-calibre programe لنظرية الاستجابة للفقرة، أسفرت نتائج الدراسة عن مطابقة 29 فقرة للنظرية التقليدية، و38 فقرة للنموذج ثنائي المعلمة، كما بينت النتائج إلى تدني معامل الثبات في كل من النظريتين، إلا أن معامل الثبات للنموذج ثنائي المعلمة أعلى من معامل الثبات في النظرية التقليدية حيث بلغت قيمتي معامل الثبات على التوالي 0.674، 0.490.

وأجرى راموس (Ramos, 2013) دراسة للمقارنة بين ثبات وصدق اختبار تمريض الطب الجراحي حسب النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة، طبق الاختبار المكوّن من 219 فقرة على عينة مؤلفة من 136 طالب وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كلية التمريض في إحدى جامعات مانيلا، وبعد ما تم جمع البيانات وتحليليها وفق برنامج SPSS للنظرية التقليدية، ونموذج راش باستخدام برنامج Winsteps، أشارت نتائج الدراسة إلى أن اختبار الدراسة يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة لدى النظريتين.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال ما تقدم أن هناك اهتماماً متزايداً في مجال المقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات الاختبارات في مجالات متعددة، واستخلص الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

- استخدمت بعض الدراسات السابقة نموذج راش من نظرية الاستجابة للفقرة والنظرية التقليدية، وذلك لانتقاء فقرات مقاييس واختبارت مختلفة مثل دراسة بيركنز وميللر (Perkins & Miller, 1984)، وعوض الله (2004)، وجايمَيلو وسلفستر (Jimelo & Silvestre, 2009)، وراموس (Ramos, 2013). بينما استخدمت بعض الدراسات النموذج ثنائي المعلمة من نظرية الاستجابة للفقرة والنظرية التقليدية مثل دراسة كيليسيجلو (Kelecioğlu, 2001)، وكان (Kan, 2006)، وأديدوين (Adedoyin, 2010)، وفيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007)، وسيكرنو وسينغثا (Sukirno & Siengthai, 2010)، وسالم (2011)، وأون (Onn, 2013). وفي دراسات أخرى تم استخدام النماذج الثلاث لنظرية الاستجابة للفقرة والنظرية التقليدية مثل دراسة جمحاوي (2000)، وديمرتاسلي (Demirtasli, 2002)، وكورفيلي (Courville, 2004)، وأوندر (Onder, 2006)، وبروغاروسوكان وسلوفينا (Progar, Sočan, & Slovenia, 2008)، وهيرناندز (Hernandez, 2009)، وعبدالعزيز ولينغ (Abedalaziz & leng, 2010).
- أكدت بعض الدراسات التي قارنت بين النظرية التقليدية ونماذج نظرية الاستجابة الفقرة أن النموذج ثنائي المعلمة هو أكثر هذه النماذج موائمة للنظرية التقليدية في القياس مثل دراسة جمحاوي

(2000)، وديمرتاسلي (Demirtasli, 2002)، وهيرناندز (Hernandez, 2009)، وأوندر (Onder, 2006).

- أشارت بعض الدراسات إلى عدم تفوق كل من النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة الفقرة على بعضهما البعض مثل دراسة عوض الله (2000)، وستيج (Stage, 2003)، وأوندر (Onder, 2006)، وفيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007)، وكياني وجلالاي (Kiany & Jalali, 2009)، وعبدالعزيز ولينغ (Abedalaziz & leng, 2010)، وونسترستين وأكرمن وسليفيا ووابيل (Winterstein, Ackerman, Silvia, & Kwapil, 2011)، وراموس (Ramos, 2013).
- أشارت بعض الدراسات إلى تفوق نظرية الاستجابة الفقرة على النظرية التقليدية مثل دراسة جمحاوي (2000)، وكان (Kan, 2006)، وبروغاروسوكان وسلوفينا (Progar, Sočan, & Slovenia, 2008)، وأديدوين ونينتو وتشيلسا (Adedoyin, Nenty, & chillisa, 2008)، وأديدوين (Adedoyin, 2010)، وسالم (2011)، وأون (Onn, 2013).

وتعتبر الدراسة الحالية امتداداً للدراسات السابقة في مجال المقارنة بين النظرتين، وقد اتسمت عن غيرها في أنها هدفت إلى التحقق من مدى التوافق بين النظرية التقليدية والاستجابة للفقرة للحد من التناقضات القائمة في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وذلك من خلال الاجابة عن السؤال التالي: ما التوافق بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار تحصيلي في أحكام التلاوة والتجويد من حيث عدد الفقرات المنتقاة، ومستوى الصعوبة والتمييز، والثبات، والصدق المحكي؟

تناولت الدراسات السابقة عينات من طلاب المدارس كما في دراسة فيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007)، ومن طلاب الكليات والجامعات كما في دراسة كياني وجلالي (Kiany & Jalali,

(2009، أي أن هنالك تنوعاً في العينة التي يطبق عليها مقياس كل دراسة، وتتميز الدراسة الحالية بتطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب مراكز تحفيظ القرآن في المملكة الأردنية الهاشمية والذين يذهبون إلى هذه المراكز برغبتهم. إضافة إلى أنها تناولت اختباراً في التلاوة والتجويد الذي افتقرت إليه الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث– حيث تناولت مقاييس واختبارات في مجالات مختلفة مثل الرياضيات والعلوم والأحياء والذكاء والقراءة والتمريض والاستعدادات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، وطريقة إختيارها، ووصفاً لطريقة بناء أداة الاختبار وإجراءات تطبيقه، إضافة إلى تناوله وصفاً مفصلاً لخطوات إجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جمعية المحافظة على القرآن الكريم في محافظة العاصمة الأردنية، والمنتظمين في الدراسة في مراكز الجمعية في الفصل الثاني للعام 2012/2011، وعددهم وفق التقرير الإحصائي لعام 2011 (11242) طالب وطالبة موزعين على (9) فروع بواقع (6) للذكور تحتوي (6970) طالبٍ موزعين على (98) مركزاً، و(3) للإناث تحتوي (4272) طالبة موزعات على (62) مركزاً، ويوضح جدول 1 توزيع مجتمع الدراسة على الفروع في محافظة العاصمة.

جدول 1. توزيع أفراد مجتمع الدراسة على الفروع في محافظة العاصمة

الفرع	ذكور	إناث	المجموع
عمان الأول	2200	0	2200
عمان الثاني	700	0	700
عمان الثالث	1000	0	1000
عمان الرابع	800	0	800
عمان الخامس	400	155	555
عمان السادس	770	494	1264
عمان السابع	1000	0	1000
عمان الثامن	100	0	100
عمان النسائي	0	3623	3623
المجموع	6970	4272	11242

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (404) طالبٍ وطالبة (بواقع 222 ذكور و182إناث) من طلبة مراكز جمعية المحافظة على القرآن الكريم في محافظة العاصمة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وجدول 2 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المركز والجنس.

جدول 2. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المركز والجنس

أسماءمراكز الذكور	العدد	أسماءمراكز الإناث	العدد	
مركز الهاشمي الشمالي القرآني	28	مركز قباء القرآني	50	
مركز الرضوان القرآني	8	مركز الهداية القرآني	16	
مركز نداء الخير القرآني	36	مركز عباد الرحمن القرآني	23	
مركز جبل المنارة القرآني	34	مركز اللؤلؤ القرآني	30	
مركز بيادر وادي السير القرآني	15	مركز اليقين القرآني	24	
مركز ابن تيمية القرآني	18	مركز الهدى القرآني	13	
مركز طارق القرآني	29	مركز عرجان القرآني	26	
مركز الزهور القرآني	28			
مركز الفرقان القرآني	26			
المجموع	222		182	404

أداة الدراسة:

بالرجوع إلى كتاب المنير لأحكام التلاوة والتجويد للمستوى المبتدئ تم إعداد اختبار تحصيلي في أحكام التلاوة والتجويد لمستوى المبتدئة، وروعي في ذلك أسس بناء الاختبارات التحصيلية (عودة، 2010)، حيث تم بناء الاختبار حسب الخطوات التالية:

1- تحديد الغرض من الاختبار:

إن الغرض من الاختبار هو قياس تحصيل الطلبة في مادة المبتدئة في مبحث أحكام التلاوة والتجويد لطلبة جمعية المحافظة على القرآن الكريم في محافظة العاصمة في المملكة الأردنية الهاشمية.

2- صياغة الأهداف:

تمت صياغة 24 هدفاً تعليمياً يمثل مستوى المبتدئة الجانب النظري لأحكام التلاوة والتجويد، وتم عرض هذه الأهداف على سبعة معلمين في مراكز قرآنية حاصلين على إجازة في التلاوة والتجويد؛ وذلك لتحديد فيما إذا كانت الأهداف مناسبة للمحتوى والتحقق من سلامة الصيغة اللغوية بالإضافة للتحقق من المجال والمستوى الذي تم تحديده لكل هدف، وذلك وفق نموذج خاص كما هو مبين في ملحق أ، وجدول 3 يبين قائمة الأهداف السلوكية الخاصة بمادة الاختبار.

جدول 3. قائمة الأهداف السلوكية الخاصة بمادة الاختبار

الرقم	الهدف	المستوى المعرفي
1	يعرف الطالب المصطلحات والمفاهيم التالية: التجويد، الإستعاذة، اللحن، الإدغام، الإخفاء، المد، الصفة، الجوف.	تذكر
2	يفسر الطالب شروع الاستعاذة قبل تلاوة القرآن وحكمها عند اقترانها بأول السورة.	فهم واستيعاب
3	يميز الطالب بين اللحن الخفي والجلي.	مهارات عليا
4	يذكر الطالب مثلا على كل من: الآداب التي يراعيها القارئ أثناء التلاوة، والمواطن التي يستحب فيها الجهر بالاستعاذة.	تذكر
5	يفرق الطالب بين طريقة الرواية والدراية في تحصيل علم التجويد.	مهارات عليا
6	يفسر الطالب علة الإظهار عند حروفه.	فهم واستيعاب
7	يبين الطالب الحكم التجويدي للنون الساكنة والتنوين إذا وقع بعد أحدهما الحروف التالية: "ف. ب.خ. هـ. ن"	تطبيق
8	يستخرج الطالب أحكام الميم الساكنة من الآية التالية " فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًاوَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا"	تطبيق
9	يفسر الطالب سبب تسمية المد الطبيعي بهذا الاسم.	فهم واستيعاب
10	يسمي الطالب أحكام المد الفرعي بسبب الهمز.	تذكر
11	يبين الطالب سبب تسمية المد المتصل بهذا الاسم.	فهم واستيعاب
12	يعطي الطالب امثلة على: مد البدل، المخرج المقدر.	تطبيق
13	يذكر الطالب دلالة كل من حروف (سنقص لكم).	تذكر
14	يذكر الطالب الحكم في الكلمات (مآ أنزل) (حييّتم) (الحآقة) على الترتيب.	تذكر
15	يرتب الطالب المدود التالية حسب الأقوى: (مد التمكين، المتصل، العارض، اللازم).	تطبيق
16	يفرق الطالب بين المخارج في علم التلاوة والتجويد.	مهارات عليا
17	يوضح الطالب كيفية كل من: نطق حرف الفاء، استخراج الصفات.	فهم واستيعاب
18	يسمي الطالب ألقاب الحروف التالية (س، م، هـ) على الترتيب.	تذكر
19	يحدد الطالب المخرج العام لكل من الحروف التالية (ف، ل،ع).	تطبيق
20	يميز الطالب بين المصطلحات التالية: الصفات اللازمة والعارضة، حروف المد وبين حروف اللين.	مهارات عليا
21	يفسر الطالب عدم اعتبار صفتي الاذلاق والاصمات من علم التجويد.	فهم واستيعاب
22	يصنف الطالب الصفات التالية: لقوة وضعف (الخفاء، الاستطالة، التفشي، الرخاوة).	مهارات عليا
23	يُعَرف الطالب الحرف الذي تكون معظم صفاته قوية.	تذكر
24	يرتب الطالب الحروف التالية حسب قوة الحرف (ج، ش، ط، م).	تطبيق

3 – تحليل المحتوى:

تم تحليل محتوى مادة الاختبار بإعداد قائمة بالموضوعات الرئيسية والفرعية المتضمنة للمادة الدراسية؛ بهدف تمثيل الاختبار للمادة التعليمية، كما هو مبين في ملحق ب.

4 – بناء جدول المواصفات:

بني جدول المواصفات بعد عمل الخطوتين السابقتين حيث تم تصنيف الأهداف إلى المستويات الفرعية التالية حسب هرم بلوم: المعرفة، والفهم والاستعياب، والتطبيق، ومهارات عقلية عليا. كما تم استخراج النسب المئوية لكل وحدة من وحدات المحتوى، وجدول 4 يبين جدول المواصفات بصورته النهائية، وملحق ج يبين خطوات عمل جدول المواصفات، علماً بأنه تم تحديد وزن كل موضوع بالإعتماد على عدد صفحاته.

جدول 4. عدد الفقرات موزعة حسب النسب المئوية للمستويات العقلية والموضوع

الموضوع ووزنه النسبي	المستويات العقلية وأوزانها النسبية				المجموع
	تذكر (29%)	الفهم (25%)	التطبيق (25%)	مهارات عقلية عليا (21%)	
مقدمة في علم التجويد (14%)	2	1	1	1	5
الاستعاذة والبسملة (11%)	1	1	1	1	4
أحكام النون والميم الساكنتين (19%)	2	2	2	2	8
المد أحكامه وأنواعه (23%)	3	2	2	2	9
مخارج الحروف وألقابها (18%)	2	2	2	2	8
الصفات اللازمة للحروف (15%)	2	2	2	1	7
المجموع	12	10	10	9	41

5 – كتابة فقرات الاختبار:

تمت صياغة 41 فقرة من نوع الاختيار من أربعة بدائل، بحيث تم توزيع هذه الفقرات على المحتوى كما ورد في جدول المواصفات.

6 – تحكيم فقرات الاختبار:

لقد تم عرض فقرات الاختبار على عشرة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم وعلم التلاوة والتجويد والمدرسين لأحكام التلاوة والتجويد المذكورين في ملحق د؛ للتحقق من مناسبة محتوى الفقرة للهدف الذي تقيسه، وذلك من خلال تقديم استبيان كما هو مبين في ملحق هـ. ولانتقاء الفقرة الأنسب لكل هدف من الأهداف تم إعداد جدول معامل التوافق المنصوص عليه في (عودة، 2010) الذي يبين درجة اتفاق المحكمين على الفقرة الأنسب للهدف، والذي يعد مكملاً للجهود التي يمكن أن تقدم مؤشرات عن صدق المحتوى، وتكمن فكرة معامل التوافق في مدى التوافق بين الهدف والسؤال، إذ يمكن صياغة بضعة أسئلة تقيس هدفاً واحداً، ويبدي مجموعة من المحكمين رأيهم كلٌ لوحده على الفقرة الاختبارية فيما إذا كانت مناسبة للهدف، حيث يمكن أن تكون الفقرة ذات توافق عالٍ أو متوسط أو منخفض مع الهدف، وبعد ذلك تم حساب معامل التوافق بقسمة مجموع تقديرات المحكمين على عدد المحكمين الفعليين للفقرة، واختيار الفقرة ذات معامل التوافق الأعلى، وملحق و يبين جدول معامل التوافق، وبقيت صورة الاختبار مؤلفة من (41) فقرة من نوع اختيار من متعدد من أربعة بدائل موزعة على ست وحدات حسب أهميتها في المنهاج، وذلك بعد إجراء التعديلات على بعض الفقرات كما هو مبين في ملحق ز.

7 – تجريب فقرات الاختبار وتحليل نتائجه:

للتحقق من وضوح وفهم فقرات الاختبار من قبل الطلبة وكيفية استجاباتهم، وتقدير الزمن اللازم للإجابة وتحليل الفقرات تم تطبيق الإختبار بصورته الأولية، والمكوّن من41 فقرة على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالب موزعين على ستة مراكز قرآنية تابعة لفروع العاصمة الأردنية عمّان. وقد تم تطبيق الاختبار على ست جلسات؛ لتَوَزّع العينة في ستة أماكن جغرافية، حيث روعي في كل جلسة تنظيم الطلبة في الأماكن المخصصة لهم، ثم وُزعت عليهم كراسات الاختبار، بعد توضيح أهمية الاختبار لهم، وما يتطلبه من بذل لأقصى طاقاتهم، وطلب منهم بعد ذلك فتح الكراسة، وشرح تعليمات الإجابة لهم، وأتيح لهم فرصة للاستفسار، ثم أعلن عن بدء الاختبار، وقد لاحظ الباحث أثناء تطبيق الاختبار أن تعليمات الاختبار كانت واضحة ومفهومة لدى الأغلبية من الطلبة، وتمكن الباحث من تسجيل بعض الملاحظات والاستفسارات البسيطة من الطلبة والتي تتعلق بوضوح صياغة بعض الفقرات لأخذها بعين الاعتبار، كما تم تحديد الزمن بـ (50) دقيقة، وذلك بأخذ متوسط الأزمان التي احتاجها الطلبة.

تطبيق الاختبار:

مرت عملية تطبيق الاختبار بالمراحل التالية:

- بعد إعداد نموذج الاختبار بصورته النهائية المكوّن من (41) فقرة، تم الحصول على كتاب مخاطبة من عمادة البحث العلمي في جامعة اليرموك للإدارة العامة لجمعية المحافظة على القرآن الكريم، والتي بدورها خاطبت الفروع لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق الاختبار التحصيلي المعدّ لهذه الدراسة.
- الاجتماع مع مدراء الفروع وتحديد المراكز التي سيتم تطبيق الاختبار عليها.

- التنسيق مع مدراء المراكز من أجل تحديد موعد الاختبار كلٌ في مركزه وإبلاغ الطلبة بموعد الاختبار.
- تطبيق الاختبار على الطلاب في اليوم المحدد وإجراء الاختبار من قبل الباحث شخصياً وبالتعاون مع الزملاء في المراكز سواء كانوا معلمين أو مدراء وإعطاء فكرة عن الاختبار، وتعليماته، وكيفية تطبيقه على الطلبة، والالتقاء مع الطلبة، والتحدث إليهم حول الاختبار، وحث الطلبة على توخي الدقة في أثناء الإجابة مع التوصية بقراءة تعليمات الاختبار قبل البدء به مع إعطاء مثال للتوضيح بشكل أكبر.
- بعد انتهاء الاختبار تم جمع أوراق الإجابة وكراسات الاختبار.
- تم الاستغناء عن الاستجابات غير الجدية أو أوراق الإجابة التي أجاب فيها الطالب إجابات قليلة.

أما بالنسبة للمعلمين والمدراء المتعاونين فقد تم الاجتماع بهم وتوضيح تعليمات تطبيق الاختبار لهم، حيث أرفقت تعليمات ارشادية لتطبيق الاختبار مع مغلف الاختبار وتسليمهم الاختبار في الموعد المحدد، وكانت كالتالي:

- تنبيه المفحوصين لقراءة تعليمات الاختبار.
- شرح مثال على السبورة قبل البدء بالاختبار.
- توضيح كيفية وضع رمز الإجابة على ورقة الإجابة.
- مراعاة الالتزام بالزمن المحدد للاختبار.

تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة، تم تصحيح الأوراق يدوياً باستخدام مفتاح التصحيح المثقب الخاص بالاختبار بإتباع التعليمات الآتية:

- فحص العلامات (الإشارات) التي تم وضعها في الأوراق الخاصة بالإجابة للتأكد من وجود علامة واحدة أمام كل فقرة، وفي حالة وجود أكثر من علامة أمام الفقرة تعتبر الفقرة لاغية حتى وإن كانت إحدى العلامات هي الإجابة الصحيحة.
- يطبق مفتاح التصحيح (بعد ثقب الأماكن المشار إليها بعلامة x والتي تطابق تماماً المربعات على ورقة الإجابة) ويضبط المفتاح على هذه الورقة.
- إعطاء درجة واحدة للإجابات الصحيحة عن كل فقرة وصفر للإجابة الخاطئة أو عند ترك المفحوص الفقرة دون إجابة، وبالتالي فإن درجة المفحوص الكلية تساوي مجموع درجاته على فقرات الاختبار بحد أقصى (41) درجة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب واستخدم البرنامج الإحصائي SPSS لعمل التحليلات اللازمة للنظرية التقليدية مثل صعوبة الفقرة والتي تمثل نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، والتمييز الذي يمثل معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاختبار بالاختبار الكلي بعد حذف قيمة الفقرة من الاختبار، كما تم حساب معامل الصدق المحكي من خلال معامل ارتباط بيرسون، وحساب معامل الثبات بطريقة كودر- ريتشاردسون 20 (KR-20). كما تم اجراء التحليل العاملي للتحقق من احادية البعد.

أما برنامج Bilog – MG3 فقد استخدم لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لنظرية الاستجابة للفقرة، حيث تم استخراج معلمتي الصعوبة والتمييز اللتين يقدرهما النموذج ثنائي المعلمة وفق المعادلة التالية:

$$P_i(\theta) = \frac{e^{Da_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{Da_i(\theta - b_i)}}$$

حيث أن:

D: هوعامل التدريج ويساوي1.7

θ: تعبر عن قدرة الفرد.

b_i: معامل الصعوبة للفقرة (i).

$p_i(\theta)$: احتمال إجابة الفرد إجابة صحيحة.

e: الأساس اللوغرتمي الطبيعي = 2.7183

a_i: معامل التمييز للفقرة (i).

كما تم أيضاً من خلال البرنامج استخراج معامل الثبات الامبريقي لهذا النموذج، وكذلك معامل الصدق المحكي.

بعد ذلك تمت المقارنة بين نتائج المؤشرات التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة، حيث تم:

أولاً: حساب نسبة الاتفاق بين مؤشرات النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة في تصنيف الفقرات إلى (مطابقة أو غير مطابقة) من خلال استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

ثانياً: حساب دلالة الفرق بين معاملي الثبات الناتجين من النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة من خلال معادلة السوالمة وفلت (AL Sawalmeh & Feldet, 2000) التالية:

$$F = \frac{1 - \alpha_1}{1 - \alpha_2}$$

حيث أن:

α_1: معامل الثبات المقدر من النظرية التقليدية.

α_2: معامل الثبات المقدر من خلال نظرية الاستجابة للفقرة (النموذج ثنائي المعلمة).

ثالثاً: حساب دلالة الفرق بين معاملي الصدق الناتجين من النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة باستخدام اختبار (t-test) لمعاملات الارتباط للعينات المترابطة بين النظريتين الذي يعطى وفق المعادلة التالية (Glass & Hopkins, 1984):

$$t = (r_{xy} - r_{xz}) \frac{\sqrt{(n-3)(1 + r_{yz})}}{\sqrt{2(1 - r_{xy}^2 - r_{xz}^2 - r_{yz}^2 + 2\, r_{xy}^2\, r_{xz}^2\, r_{yz}^2)}}$$

حيث أن:

n: عدد أفراد العينة.

r_{xy}: معامل ارتباط المتغير x بالمتغير y.

r_{xz}: معامل ارتباط المتغير x بالمتغير z.

r_{yz}: معامل ارتباط المتغير y بالمتغير z.

الفصل الرابع

النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتي تتضمن الفقرات التي تم اختيارها بناءً على مؤشرات النظرية التقليدية، والفقرات التي تم اختيارها بناءً على مؤشرات نظرية الاستجابة للفقرة، والفقرات التي تم اختيارها بناءً على مطابقتها لكلا النظريتين، كما تتضمن مؤشرات الصدق والثبات، وفيما يلي عرض للنتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع النظرية التقليدية؟

لقد تم تحليل البيانات وفق النظرية التقليدية باستخدام برنامج (SPSS)، حيث حُسبت معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك من خلال النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، كما تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار بإيجاد معامل ارتباط الفقرة بالاختبار بعد حذف قيمة الفقرة من الاختبار (معامل ارتباط بايسيريال Corrected Item-Total Correlation)، وجدول 5 يبين معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول 5. معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وفق النظرية التقليدية.

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.678	0.385	22	0.574	0.390
2	0.376	0.427	23	0.535	0.539
3	0.827	0.472	24	0.800	0.525
4	0.790	0.448	25	0.587	0.540
5	0.564	0.302	26	0.748	0.646
6	0.787	0.526	27	0.621	0.532
7	0.782	0.552	28	0.644	0.547
8	0.535	0.213	29	0.537	0.357
9	0.621	0.240	30	0.700	0.522
10	0.562	0.297	31	0.705	0.542
11	0.651	0.329	32	0.767	0.616
12	0.688	0.408	33	0.787	0.584
13	0.884	0.379	34	0.646	0.599
14	0.802	0.488	35	0.621	0.522
15	0.646	0.544	36	0.668	0.504
16	0.812	0.473	37	0.502	0.543
17	0.710	0.537	38	0.554	0.576
18	0.490	0.084	39	0.557	0.523
19	0.725	0.635	40	0.480	0.470
20	0.495	0.516	41	0.569	0.525
21	0.656	0.548			
القيمة الصغرى				0.376	0.084
القيمة العظمى				0.884	0.646

يلاحظ من جدول 5 أنّ معاملات صعوبة الفقرات قد تراوحت بين (0.376 – 0.884) بوسط حسابي قدره (0.651)، وانحراف معياري (0.116)، وأن الفقرات التي يزيد معامل صعوبتها عن (0.80) اعتبرت سهلة في هذا الاختبار وهي الفقرات (3، 13، 14، 16) على التوالي.

وبناءً على ما أشار إليه عودة (2010) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة في النظرية التقليدية والذي يتراوح بين (0.2 – 0.8)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة حيث أن الفقرة تعتبر جيدة إذا كان تمييزها أعلى من 0.39، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان تمييزها يتراوح بين (0.2 – 0.39)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان تمييزها يتراوح بين (0 – 0.19)، وسالبة التمييز يجب حذفها. فإنه سوف يتم الاحتفاظ بالفقرات السهلة؛ لأن

معاملات التمييز لها جيدة وضمن المدى المقبول، بالإضافة إلى الفقرات التي معاملات صعوبتها مقبولة، بينما تم حذف الفقرة (18)؛ لأن معامل تمييزها أقل من (0.19)، وبذلك أصبح الاختبار يتكون من(40) فقرة. وفيما يتعلق بمعاملات التمييز فيلاحظ من جدول 4 أنها تراوحت بين (0.084 – 0.646) بوسط حسابي قدره (0.473)، وانحراف معياري (0.120) وأن الفقرة (18) ذات تمييز ضعيف حيث بلغ معامل تمييزها (0.084).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع نظرية الاستجابة للفقرة؟

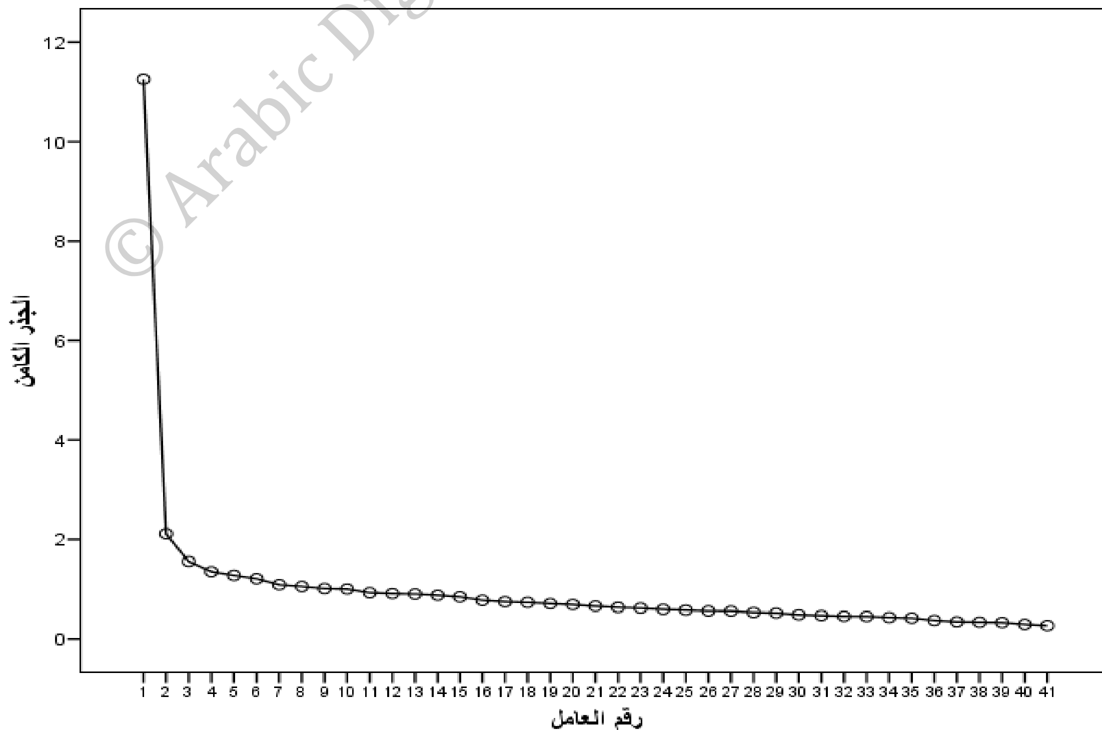
للتحقق من افتراض أحادية البعد تم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الرئيسة (Principal Components Analysis)، وذلك للبيانات المتعلقة باستجابات (404) طالبٍ وطالبة على (41) فقرة، وقد أفرز التحليل (10) عوامل قيمة الجذر الكامن لكل منها تزيد عن واحد، وتفسر مجتمعة ما نسبته (55.9379%) من التباين الكلي. ويبين جدول 6 قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، وكذلك نسبة التباين المفسر التراكمي.

جدول 6. نتائج التحليل العاملي للاختبار.

استخلاص مجموع مربعات التشبعات			الجذور الكامنة الإستهلالية			
التباين المفسر التراكمي%	التباين المفسر%	الكلي	التباين المفسر التراكمي%	التباين المفسر%	الكلي	العامل
27.4540	27.4540	11.2561	27.4540	27.4540	11.2561	1
32.6098	5.1558	2.1139	32.6098	5.1558	2.1139	2
36.4104	3.8006	1.5582	36.4104	3.8006	1.5582	3
39.7124	3.3020	1.3538	39.7124	3.3020	1.3538	4
42.8334	3.1210	1.2796	42.8334	3.1210	1.2796	5
45.7860	2.9526	1.2106	45.7860	2.9526	1.2106	6
48.4438	2.6578	1.0897	48.4438	2.6578	1.0897	7
51.0177	2.5739	1.0553	51.0177	2.5739	1.0553	8
53.4886	2.4709	1.0131	53.4886	2.4709	1.0131	9
55.9379	2.4492	1.0042	55.9379	2.4492	1.0042	10
			58.2042	2.2663	0.9292	11

يتضح من جدول 6 أنَّ هناك عدة مؤشرات يمكن أن يستدل من خلالها على تحقق افتراض أحادية البعد، فقيمة الجذر الكامن للعامل الأول (11.2561)، وتفسر ما نسبته (27.4540%) من التباين الكلي، ويعد الاختبار أحادي البعد إذا كانت نسبة ما يفسره العامل الأول أكثر من (20%) تقريباً (Reckase, 1979). وكذلك إذا كان الجذر الكامن للعامل الأول كبيراً بالمقارنة مع الجذر الكامن للعامل الثاني، والنسبة بين بقية الجذور الكامنة المتتالية الأخرى متقاربة، وهذا ما تم التوصل إليه (Warm, 1978). وعلاوة على ذلك إذا كانت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (2)؛ فهذا دليل على تحقق أحادية البعد (Hambleton & Swaminathan, 1985).

ويتعزز إفتراض أحادية البعد من خلال تمثيل الجذور الكامنة للعوامل جميعها بيانياً باستخدام ما يعرف باختبار فحص العوامل (Scree Plot)، الذي يظهر في شكل 1.



شكل 1. التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للاختبار في البيانات الكلية

يلاحظ من الشكل السابق أنّ الجذر الكامن للعامل الأول يتميز بشكل واضح عن الجذور الكامنة لبقية العوامل. وفيما يتعلق بافتراض الاستقلال الموضعي (Local Independence) فقد أشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) أنه إذا تحقق افتراض أحادية البعد في الاختبار، فإنّ الاختبار يحقق افتراض الاستقلال الموضعي.

ولأغراض الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام برنامج (Bilog –MG 3)؛ للكشف عن الأفراد غير المطابقين للنموذج ثنائي المعلمة، وقد كشفت نتائج التحليل عن عدم مطابقة خمسة أفراد من أصل 404 للنموذج ثنائي المعلمة، وكانت قيمة الاحتمالية لهم أقل من (0.01).

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين أعيد التحليل مرة أخرى؛ للكشف عن الفقرات المطابقة للنموذج ثنائي المعلّمة، حيث قُدِّرت معلمة الصعوبة ومعلمة التمييز لفقرات الاختبار، كما تم حساب الإحصائي (χ^2) لحسن المطابقة؛ لمعرفة الفقرات المطابقة للنموذج ثنائي المعلّمة، وأشارت نتائج التحليل إلى عدم مطابقة فقرتين للنموذج، حيث كانت قيمة احتمالية المطابقة لكل منها أقل من (0.01)، وجدول 7 يبين المؤشرات الإحصائية لكل فقرة وفقاً للنموذج ثنائي المعلمة.

جدول 7. معلمة الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وفقاً للنموذج الثنائي المعلّمة قبل حذف الفقرات غير المطابقة.

رقم الفقرة	معلمة التمييز	الخطأ المعياري لمعلمة التمييز	معلمة الصعوبة	الخطأ المعياري لمعلمة الصعوبة	التشبع	الخطأ المعياري للتشبع	كا^2 لحسن المطابقة	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
1	1.013	0.142	-0.934	0.145	0.712	0.1	16.4	8	0.0368
2	1.126	0.132	0.579	0.111	0.748	0.088	9.6	9	0.3857
3	1.74	0.234	-1.379	0.13	0.867	0.116	2.4	6	0.8783
4	1.384	0.181	-1.324	0.137	0.81	0.106	5.4	7	0.6146
5	0.717	0.11	-0.421	0.158	0.583	0.09	5.9	9	0.7492
6	1.896	0.263	-1.143	0.099	0.884	0.123	3.9	6	0.6892
7	1.989	0.255	-1.089	0.093	0.893	0.115	4.7	6	0.583
8	0.554	0.099	-0.268	0.192	0.484	0.086	3.4	9	0.9446
9	0.633	0.109	-0.822	0.206	0.535	0.092	8.9	9	0.4448
10	0.759	0.113	-0.388	0.144	0.604	0.09	14.5	9	0.1065
11	0.821	0.119	-0.88	0.166	0.635	0.092	9.8	9	0.3654
12	1.125	0.15	-0.886	0.123	0.747	0.099	18.5	7	0.0099
13	1.584	0.255	-1.87	0.219	0.846	0.136	4.9	5	0.4308
14	1.65	0.218	-1.289	0.117	0.855	0.113	3.6	6	0.7257
15	1.543	0.172	-0.602	0.088	0.839	0.093	4.7	8	0.7903
16	1.579	0.215	-1.386	0.135	0.845	0.115	2.3	6	0.8873
17	1.629	0.19	-0.836	0.095	0.852	0.099	2.8	8	0.9465
18	0.349	0.078	0.116	0.286	0.329	0.074	22.7	9	0.0069
19	2.44	0.292	-0.78	0.068	0.925	0.111	5.7	6	0.4601
20	1.348	0.16	0.008	0.088	0.803	0.096	10.3	8	0.244
21	1.583	0.195	-0.626	0.088	0.845	0.104	4.7	7	0.6944
22	0.929	0.117	-0.401	0.127	0.681	0.085	6.4	9	0.7003
23	1.584	0.171	-0.146	0.079	0.846	0.091	5.1	8	0.7434
24	1.946	0.241	-1.203	0.098	0.889	0.11	5.3	6	0.5027
25	1.564	0.18	-0.34	0.081	0.843	0.097	5.8	7	0.565
26	2.641	0.283	-0.878	0.071	0.935	0.1	8.7	6	0.1893
27	1.406	0.16	-0.501	0.098	0.815	0.093	17.6	8	0.0247
28	1.676	0.193	-0.542	0.082	0.859	0.099	3.8	8	0.875
29	0.914	0.127	-0.182	0.122	0.674	0.094	16.7	9	0.0536
30	1.657	0.215	-0.798	0.088	0.856	0.111	6.2	7	0.5134
31	1.821	0.229	-0.769	0.08	0.877	0.11	11.6	7	0.1148
32	2.682	0.383	-0.943	0.063	0.937	0.134	7.6	5	0.1767
33	2.348	0.303	-1.066	0.079	0.92	0.119	5.8	6	0.4457
34	1.921	0.212	-0.535	0.073	0.887	0.098	4.9	7	0.6688
35	1.623	0.194	-0.451	0.08	0.851	0.102	5.3	8	0.7243
36	1.51	0.172	-0.702	0.089	0.834	0.095	4.1	7	0.7646
37	1.679	0.171	-0.023	0.077	0.859	0.088	10.9	8	0.2046
38	1.8	0.18	-0.222	0.074	0.874	0.087	9.7	8	0.2884
39	1.564	0.171	-0.234	0.08	0.843	0.092	8.9	8	0.3495
40	1.315	0.143	0.06	0.092	0.796	0.087	11.2	9	0.2595
41	1.552	0.169	-0.273	0.081	0.841	0.092	2.5	9	0.9809

يتضح من جدول 7 أنّ الفقرتين (12، 18) لم تطابقا النموذج ثنائي المعلمة وفقاً لمؤشر المطابقة المعتمد على قيمة (χ^2) لحسن المطابقة عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.01) وبالتالي تم استبعادهما، أما باقي الفقرات والبالغ عددها (39) فقرة فقد طابقت النموذج وتم الاحتفاظ بها.

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة للنموذج ثنائي المعلمة أعيد التحليل مرة أخرى، وجدول 8 يبين معالم الصعوبة والتمييز للفقرات التي طابقت النموذج.

جدول 8. معلمة الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وفقاً للنموذج الثنائي المعلّمة بعد حذف الفقرات غير المطابقة.

رقم الفقرة	معلمة التمييز	الخطأ المعياري لمعلمة التمييز	معلمة الصعوبة	الخطأ المعياري لمعلمة الصعوبة	التشبع	الخطأ المعياري للتشبع	كا2 لحسن المطابقة	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
1	1.011	0.142	-0.934	0.145	0.711	0.100	16.000	8	0.042
2	1.125	0.133	0.578	0.111	0.747	0.088	6.100	9	0.732
3	1.755	0.236	-1.371	0.129	0.869	0.117	4.900	6	0.558
4	1.396	0.180	-1.315	0.135	0.813	0.105	2.200	7	0.949
5	0.715	0.110	-0.422	0.158	0.582	0.089	5.000	9	0.837
6	1.902	0.263	-1.140	0.098	0.885	0.123	1.200	5	0.948
7	1.994	0.256	-1.086	0.093	0.894	0.115	4.900	6	0.560
8	0.567	0.100	-0.262	0.187	0.493	0.087	1.300	9	0.999
9	0.631	0.109	-0.824	0.207	0.534	0.093	14.300	9	0.113
10	0.755	0.113	-0.390	0.145	0.602	0.090	14.700	9	0.100
11	0.827	0.120	-0.875	0.165	0.637	0.092	12.100	9	0.207
13	1.586	0.254	-1.867	0.218	0.846	0.135	6.200	5	0.283
14	1.645	0.216	-1.289	0.118	0.854	0.112	8.000	6	0.241
15	1.538	0.172	-0.601	0.088	0.838	0.094	3.500	8	0.898
16	1.589	0.214	-1.380	0.133	0.846	0.114	1.300	7	0.989
17	1.635	0.191	-0.832	0.095	0.853	0.100	3.400	7	0.847
19	2.409	0.284	-0.780	0.068	0.924	0.109	6.800	6	0.340
20	1.344	0.161	0.009	0.088	0.802	0.096	11.300	8	0.185
21	1.572	0.194	-0.626	0.089	0.844	0.104	5.700	7	0.571
22	0.948	0.118	-0.395	0.125	0.688	0.086	6.500	9	0.686
23	1.601	0.173	-0.145	0.079	0.848	0.092	6.600	7	0.476
24	1.942	0.239	-1.202	0.098	0.889	0.109	3.100	6	0.795
25	1.567	0.181	-0.338	0.081	0.843	0.097	5.100	7	0.649
26	2.644	0.283	-0.876	0.071	0.935	0.100	10.700	6	0.097
27	1.407	0.161	-0.499	0.098	0.815	0.093	13.500	8	0.097
28	1.692	0.194	-0.538	0.081	0.861	0.099	5.200	7	0.634
29	0.919	0.128	-0.181	0.121	0.677	0.094	21.500	9	0.011
30	1.684	0.217	-0.791	0.086	0.860	0.111	5.900	7	0.550
31	1.835	0.230	-0.765	0.079	0.878	0.110	12.900	7	0.074
32	2.700	0.395	-0.939	0.062	0.938	0.137	7.800	5	0.167
33	2.352	0.307	-1.063	0.079	0.920	0.120	9.300	6	0.156
34	1.950	0.214	-0.530	0.072	0.890	0.098	8.600	6	0.195
35	1.624	0.193	-0.449	0.080	0.852	0.101	4.400	7	0.732
36	1.514	0.170	-0.699	0.089	0.834	0.094	4.500	8	0.811
37	1.689	0.173	-0.022	0.077	0.860	0.088	10.200	8	0.255
38	1.824	0.183	-0.219	0.073	0.877	0.088	14.700	8	0.065
39	1.569	0.172	-0.232	0.080	0.843	0.092	12.500	8	0.130
40	1.342	0.146	0.060	0.090	0.802	0.087	7.400	8	0.493
41	1.592	0.172	-0.269	0.080	0.847	0.092	9.700	8	0.289

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى التوافق بين النظريتين التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد المعد لهذه الدراسة؟

تم إجراء المقارنة بين نتائج المؤشرات التقليدية ونتائج مؤشرات النموذج ثنائي المعلمة مع بعضها البعض، حيث أشارت النتائج إلى مطابقة 40 فقرة للنظرية التقليدية، ومطابقة 39 فقرة لكل من النظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلّمة من نظرية الاستجابة للفقرة، بينما فقرة واحدة لم تطابق كل من النظريتين، وجدول 9 يبين عدد ونسبة الفقرات وفقاً لتصنيف الفقرات حسب حالة مطابقتها في كلا النظريتين.

جدول 9. تصنيف الفقرات حسب مطابقتها للنموذج ثنائي المعلمة والنظرية التقليدية.

حالة الفقرة	عدد الفقرات المحذوفة	نسبة الفقرات المحذوفة
غير مطابقة في النظريتين	1	2.44%
غير مطابقة تقليدياً ومطابقة في النموذج ثنائي المعلمة	0	0.00%
غير مطابقة في النموذج ثنائي المعلمة ومطابقة تقليدياً	1	2.44%
مطابقة في النظريتين	39	95.12%
الكلي	41	100.0%

يلاحظ من جدول 9 أن عدد الفقرات غير المطابقة في النظريتين هي فقرة واحدة أي ما نسبته (2.44%) من مجمل فقرات الاختبار، كما يلاحظ عدم وجود فقرات غير مطابقة للنظرية التقليدية ومطابقة للنموذج ثنائي المعلمة، أما عدد الفقرات غير المطابقة في النموذج ثنائي المعلمة ومطابقة للنظرية التقليدية فقد كان فقرة واحدة أي ما نسبته (2.44%) من مجمل فقرات الاختبار، في حين كان عدد الفقرات المطابقة في النظريتين (39) فقرة أي ما نسبته (95.12%) من مجمل فقرات الاختبار.

وكذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين نتائج المؤشرات التقليدية ونتائج مؤشرات النموذج ثنائي المعلّمة في تصنيف الفقرات إلى (مطابقة أو غير مطابقة)، وبلغت هذه النسبة 97.56% من خلال معادلة كوبر لنسبة الاتفاق (Alberto & Troutman, 1982):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} X\ 100\%$$

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{1 + 39}{1 + 0 + 1 + 39} X\ 100\% = 97.56\%$$

كما تم حساب الاحصائي χ^2 لحسن المطابقة؛ للكشف عما إذا كان التوزيع المشاهد لفقرات الاختبار وفقاً لحالة مطابقة الفقرة يختلف جوهرياً عن التوزيع المتوقع وفقاً لحالة مطابقة الفقرة، كما هو مبين في جدول 10.

جدول 10. نتائج اختبار χ^2 لحسن مطابقة توزيع الفقرات المشاهد وفقاً لحالة مطابقة الفقرة.

حالةالفقرة	عدد الفقرات المحذوفة	عدد الفقرات المحذوفة المتوقع	قيمة χ^2 لحسن المطابقة	الدلالة الإحصائية	الباقي	الباقي المعياري
غير مطابقة في النظريتين	1	10.25	8.348	0.004	-9.25	-2.889
غير مطابقة تقليدياً ومطابقة للنموذج ثنائي المعلمة	0	10.25	10.250	0.001	-10.3	-3.202
غير مطابقة للنموذج ثنائي المعلمة ومطابقة تقليدياً	1	10.25	8.348	0.004	-9.25	-2.889
مطابقة في النظريتين	39	10.25	80.640	0.000	28.75	8.980
الكلي	41		107.585	0.000		

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرار المتوقع والتكرار المشاهد للفقرات المطابقة في النظريتين، وكان التكرار المشاهد لها أكبر عما هو متوقع. كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرار المتوقع

والتكرار المشاهد للفقرات (غير المطابقة في النظريتين، والمطابقة للنظرية التقليدية فقط، والمطابقة للنموذج ثنائي المعلمة فقط) وكان التكرار المشاهد لها أقل مما هو متوقع في الحالات الثلاث (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 1998).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار أحكام التلاوة والتجويد الذي أعد لهذه الدراسة وفق النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة؟

لقد تم استخدام برنامج SPSS لحساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معامل كودر– ريتشاردسون 20 (KR–20) وفق النظرية التقليدية قبل وبعد حذف الفقرات غير المطابقة للاختبار، كما تم حساب معامل الثبات الامبريقي (التجريبي) باستخدام برنامج Bilog–MG 3، وجدول 11 يبين قيم معاملات الثبات قبل حذف الفقرات غير المطابقة وبعد حذفها وفقاً للمؤشرات التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة.

جدول 11. قيم معاملات الثبات للاختبار قبل وبعد حذف الفقرات غير المطابقة للنظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة.

المعالجة وفق:	حالة الفقرات غير المطابقة				عدد الأفراد
	قبل الحذف		بعد الحذف		
	معامل الثبات	عدد الفقرات	معامل الثبات	عدد الفقرات	
التقليدية	0.9272	41	0.9270	40	404
ثنائي المعلمة	0.9454	41	0.9433	39	399

يلاحظ من جدول 11 أن قيمة معامل ثبات الاختبار وفق النظرية التقليدية قبل حذف الفقرات كانت (0.927)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات الامبريقي للاختبار قبل حذف الفقرات (0.945)، كما يلاحظ أيضاً أن قيمة معامل ثبات الاختبار وفقاً للنظرية التقليدية بعد حذف الفقرات كانت (0.927)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات الامبريقي للاختبار بعد حذف الفقرات (0.943)، كما يلاحظ أن ثبات الاختبار

وفق النموذج ثنائي المعلمة كان أعلى منه وفق النظرية التقليدية، وذلك قبل وبعد حذف الفقرات غير المطابقة.

أما بالنسبة إلى الصدق فقد تم اعتماد صدق المحتوى والصدق المِحَكّي، حيث تمثلت طريقة صدق المحتوى بتحديد المحتوى في أحكام التلاوة والتجويد، وكتابة الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى، ومن ثم كتابة الفقرات التي تقيس الأهداف التعليمية المراد بلوغها، وعمل جدول المواصفات، وعرض هذه الفقرات على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ للتحقق من مناسبة الفقرات للأهداف التعليمية ومدى تمثيل الفقرات للمحتوى.

كما تم حساب معاملات الصدق المِحَكّي للاختبار قبل وبعد حذف الفقرات وفقاً للنظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة للنموذج ثنائي المعلمة، حيث تم استخدام التحصيل المدرسي لأفراد عينة الدراسة في مادة التربية الإسلامية كمحك خارجي، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج الطلبة على اختبار أحكام التلاوة والتجويد ومعدلاتهم في مادة التربية الإسلامية لدى مدرسيهم في المدارس المسجلين فيه، وذلك كما هو موضح في جدول 12.

جدول 12. قيم معاملات الصدق المِحَكّي للاختبار قبل وبعد حذف الفقرات غير المطابقة وفقاً للنظريتين التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة.

المعالجة وفق	الصدق المِحَكّي للاختبار: قبل حذف الفقرات غير المطابقة		بعد حذف الفقرات غير المطابقة		عدد الأفراد
	القيمة	عدد الفقرات	القيمة	عدد الفقرات	
التقليدية	0.6595	41	0.7343	40	404
ثنائي المعلمة	0.6508	41	0.6549	39	399

يلاحظ من جدول 12 أن قيمة الصدق المِحَكّي للاختبار ارتفعت بعد حذف الفقرات غير المطابقة، وذلك وفقاً للنظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة. حيث بلغت قيمة الصدق المِحَكّي للاختبار قبل

حذف الفقرات غير المطابقة وفقاً للنظرية التقليدية (0.660) وأصبحت (0.734) بعد حذف الفقرات غير المطابقة وفقاً للنظرية التقليدية، بينما بلغت وفقاً للنموذج ثنائي المعلمة (0.651) قبل حذف الفقرات غير المطابقة، وأصبحت (0.655) بعد حذف الفقرات غير المطابقة للنموذج ثنائي المعلمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معامل الثبات المحسوب وفق النظرية التقليدية ومعامل الثبات المحسوب وفق نظرية الاستجابة للفقرة من خلال النموذج ثنائي المعلمة ؟

تم الكشف عن دلالة الفرق بين معامل الثبات المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة من خلال حساب الاحصائي F باستخدام معادلة السوالمة وفلت (Al Sawalmeh & Feldet, 2000) وجدول 13 يبين نتائج التحليل.

جدول 13. نتائج الإحصائي (F) لفحص مدى الاختلاف بين معاملي الثبات الناتجين من النظريتين

المعالجة وفق:	معامل الثبات	عدد الفقرات	عدد الأفراد	قيمة F المحسوبة	الارتباط	عدد الأفراد المشتركين	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التقليدية	0.9270	40	404	1.286	0.985	399	**12262.913**	0.000
ثنائي المعلمة	0.9433	39	399					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقدير معاملي الثبات وفق النظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة، ولصالح النموذج الثنائي المعلمة، حيث بلغت القيمة المحسوبة للإحصائي (F) 1.286 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.000).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة (α=0.05) بين معامل الصدق المحكي وفق النظرية التقليدية ومعامل الصدق المحكي وفق نظرية الاستجابة للفقرة؟

تم الكشف عن دلالة الفرق بين معامل الصدق المحكي المحسوب وفق النظرية التقليدية والمحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة من خلال حساب الاحصائي (t-test) لمعاملات الارتباط للعينات المترابطة (Glass & Hopkins, 1984)، وجدول 14 يبين نتائج التحليل.

جدول 14. **نتائج اختبار** (t-test) **لفحص مدى الاختلاف بين معاملي الصدق المحكي الناتجين من النظريتين**

الاختبار وفقاً لـ :	معامل الصدق	عدد الأفراد	درجات الحرية	قيمة t المحسوبة	الارتباط البيني	الدلالة الإحصائية
التقليدية	**0.7343**	404	396	1.335	0.985	0.052
ثنائي المعلمة	**0.6549**	399				

يتضح من جدول 14 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين معاملي الصدق المحكي وفقاً للنظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة، حيث بلغت القيمة المحسوبة للإحصائي (t-test) 1.335 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.052).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، كما يتناول التوصيات في ضوء الدراسة ونتائجها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع النظرية التقليدية؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى مطابقة (40) فقرة وفق النظرية التقليدية في القياس التربوي بنسبة بلغت (97.56%)، في حين كانت الفقرات غير المطابقة فقرة واحدة فقط من فقرات الاختبار بنسبة بلغت (2.44%)، وقد كانت الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية تتميز بمعاملات صعوبة وتمييز مناسبة، والملاحظ في نسبة الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية في هذه الدراسة وجود اختلاف كبير بينها وبين نسبة الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية في الدراسات الأخرى، حيث بلغت نسبة الفقرات المطابقة للنظرية التقليدية في دراسة جمحاوي (2000)، وسالم (2011)، على التوالي 0.846، 0.72، ، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف حجوم العينات وعدد الفقرات المستخدمة في هذه الدراسات، وهذا مردّه أيضاً إلى أوجه القصور في النظرية التقليدية حيث تتأثر خصائص فقرات الاختبار بعينة الأفراد، إذ تختلف معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار باختلاف أفراد العينة وحجمها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى مطابقة فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد مع نظرية الاستجابة للفقرة؟

لقد مرت عملية مطابقة فقرات الاختبار للنموذج ثنائي المعلمة بعدة مراحل تم شرحها في الفصل الرابع، حيث تم أولاً تحديد الأفراد غير المطابقين للنموذج البالغ عددهم 5 أفراد، ثم أعيد التحليل مرة أخرى، وذلك لتحديد الفقرات غير المطابقة للنموذج البالغ عددها (2) فقرتين فقط بنسبة بلغت (4.9%)، وبذلك أصبحت عدد الفقرات الاختبار يتكون من (39) فقرة بنسبة بلغت (95.1%) وعدد أفراد العينة 399، وحسب نظرية الاستجابة للفقرة فان الفقرات التي طابقت النموذج تعتبر ذات استقلال إحصائي عن بعضها البعض وعن عينة المفحوصين، تصلح لقياس قدرة الطلبة في مادة أحكام التلاوة والتجويد، ويلاحظ مما سبق وجود اختلاف بين نسبة الفقرات المطابقة لنظرية الاستجابة للفقرة في هذه الدراسة الحالية ونسبة الفقرات المطابقة لنظرية الاستجابة للفقرة في دراسة كل من جمحاوي (2000)، وديمرتاسلي (Demirtasli, 2002)، وأوندر (Onder, 2006)، وعبدالعزيز ولينغ (Abedalaziz & leng, 2010)، وأون (Onn, 2013) التي بلغت نسبة الفقرات المطابقة فيها على التوالي 0.897، 0.783، 0.767، 0.756، 0.76 ويعزى ذلك إلى حجوم العينات وعدد الفقرات المستخدم في هذه الدراسات حيث أنها تخطت 1000 شخص و 50 فقرة للاختبار أو المقياس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى التوافق بين النظريتين التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد المعد لهذه الدراسة؟

أشارت نتائج السؤال الثالث الخاصة في تصنيف فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد المعد لهذه الدراسة من خلال النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة ممثلةً في النموذج ثنائي المعلمة إلى وجود تشابه بين هاتين النظريتين، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المؤشرات التقليدية ومؤشرات النموذج ثنائي

المعلمة في تصنيف الفقرات إلى مطابقة وغير مطابقة (97.56%)؛ أي أن هناك عدداً من الفقرات بلغ عددها (40) فقرة اتفقتا النظريتين في إصدار القرار عليها، وبذلك يكون عدد الفقرات المتبقية (1) فقرة واحدة فقط اختلفت النظريتان في إصدار القرار عليها وتشكل نسبة (2.44%)، حيث قبلتها المؤشرات التقليدية، واستبعدتها مؤشرات النموذج ثنائي المعلّمة، واختلفت هذه النسبة مع كل من نسبة التوافق بين النظريتين في دراسة جايمَيلو وسلفستر (Jimelo & Silvestre, 2009) التي انخفضت إلى 55%، ونسبة التوافق بين النظريتين في دراسة سالم (2011) والتي بلغت 72%. وقد يعزى ذلك إلى اختلاف معايير انتقاء الفقرات وفق النظرية التقليدية حيث اختيرت الفقرات ذات التمييز الأعلى من 0.40 في دراسة سالم (2011)، في حين اختيرت الفقرات التمييزية في دراسة جايمَيلو وسلفستر (Jimelo & Silvestre, 2009) حسب اختبار Chi-Square، إذ اختيرت الفقرة ذات القيمة الاحتمالية الأقل من 0.05.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سالم (2011) ودراسة جايمَيلو وسلفستر (Jimelo & Silvestre, 2009)، حيث أنه في كل دراسة على حدة من هذه الدراسات تطابق نفس العدد من الفقرات مع النظريتين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار أحكام التلاوة والتجويد الذي أعد لهذه الدراسة وفق النظريتين التقليدية والاستجابة للفقرة ؟

أشارت النتائج المتعلقة بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار وفق النظريتين التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة ممثلةً في النموذج ثنائي المعلمة إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وذلك وفق النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة، أما فيما يتعلق بصدق الاختبار فقد أشارت النتائج

إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وفق النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة، وقد يعزى ذلك أن استخدام علامات التحصيل في مادة التربية الإسلامية كمحك خارجي ليس مناسباً، لأن مادة التربية الإسلامية ليست متعلقة بأحكام التلاوة والتجويد فقط، بل تشتمل على مواضيع ووحدات أخرى مختلفة، كما أن علامات الطلبة مادة التربية الإسلامية كانت لطلبة من مستويات صفية مختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين معامل الثبات المحسوب وفق النظرية التقليدية ومعامل الثبات المحسوب وفق نظرية الاستجابة للفقرة من خلال النموذج ثنائي المعلمة؟

أشارت النتائج المتعلقة بالكشف عن دلالة الفرق بين معامل الثبات المحسوب وفق النظرية التقليدية ومعامل الثبات المحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ولصالح النموذج ثنائي المعلمة من نظرية الاستجابة للفقرة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أديدوين (Adedoyin, 2010)، وسالم (2011)، واختلفت نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة جمحاوي (2000)، وقد يعزى ذلك إلى أن نظرية الاستجابة للفقرة كما يشير كل من هاملتون وسوميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) عالجت جوانب القصور للنظرية التقليدية، كما أنه من الصعوبة إنتهاك افتراضاتها، حيث أن معالم الفقرات في نظرية الاستجابة للفقرة لا تتغير بتغير الأفراد الخاضعين للاختبار.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين معامل الصدق المحكي وفق النظرية التقليدية ومعامل الصدق المحكي وفق نظرية الاستجابة للفقرة؟

أشارت النتائج المتعلقة بالكشف عن دلالة الفرق بين معامل الصدق المحكي المحسوب وفق النظرية التقليدية ومعامل الصدق المحكي المحسوب وفق النموذج ثنائي المعلمة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من فيراندو وشيكو (Ferrando & Chico, 2007)، وراموس (Ramos, 2013)، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سالم (2011)، وقد يعزى ذلك أن استخدام علامات التحصيل في مادة التربية الإسلامية كمحك خارجي ليس مناسباً، لأن مادة التربية الإسلامية ليست متعلقة بأحكام التلاوة والتجويد فقط، بل تشتمل على مواضيع ووحدات أخرى مختلفة، كما أن علامات الطلبة مادة التربية الإسلامية كانت لطلبة من مستويات صفية مختلفة.

التوصيات

- إعادة الدراسة على منطقة جغرافية أكبر.
- إعادة الدراسة باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة من نظرية الاستجابة للفقرة، حيث أنه يأخذ في عين الاعتبار فعالية المموهات علاوة على معلمة الصعوبة ومعلمة التمييز.
- إعادة الدراسة باستخدام المادة المتقدمة لاختبار التلاوة والتجويد.

المراجع

المراجع العربية:

أبو لبدة، سبع محمد. (2008). *مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي* (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ثورندايك، وهيجن. (1989). *القياس والتقويم في علم النفس والتربية* (عبدالله الكيلاني وعبدالرحمن عدس، مترجم). عمان: مركز الكتاب الادرني. (تاريخ النشر الأصلي 1969).

جمحاوي، إيناس محمود. (2000). *مقارنة خصائص الفقرات وفق النظرية التقليدية ونظرية استجابة الفقرة في مقياس للقدرة الرياضية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

سالم، حسني إنعام. (2011). *مدى التوافق بين النموذج ثنائي المعلمة والنظرية الكلاسيكية في بناء إختبار تحصيلي في مبحث العلوم العامة للصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

العكايلة، عبدالناصر محمد. (2007). *دراسة مقارنة بين النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس في كشف وتقدير الخطأ المعياري في اختبارات القدرات المعرفية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة، مصر.

علام، صلاح الدين محمود. (1995). *الإختبارت التشخيصية* مرجعية *المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية* (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عمر، محمود أحمد وفخرو، حصه عبد الرحمن والسبيعي، تركي وتركي، آمنه عبد الله. (2010). *القياس النفسي والتربوي* (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد سليمان. (1992). مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختيار فقرات مقياس اتجاه سباعي التدريج. مجلة *كلية التربية*، جامعة *الإمارات*، *6*(8)، 153- 179.

عودة، أحمد سليمان. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* (ط4). اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عوض الله، محمد عبد الرحيم. (2000). مقارنة بين *أسلوبي نموذج راش والطريقة التقليدية في بناء اختبارات الذكاء باستخدام محك التنبؤ بالتحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد، العراق.

القفاص، وليد كمال. (2011). *التقويم والقياس النفسي والتربوي* (الطبعة الأولى). عمان: المكتب الجامعي الحديث.

كروكر، ليندا والجينا، جيمس. (2009). *مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة* (زينات دعنا، مترجم). عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. (تاريخ النشر الأصلي 1986).

الكيلاني، عبدالله زيد وعدس، عبدالرحمن والتقي، أحمد. (2003). *القياس والتقويم في التعلم والتعليم* (الطبعة الثانية). عمان: جامعة القدس المفتوحة.

الكيلاني، عبدالله زيد والشريفين، نضال كمال. (2005). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته ومنهاجه وتصميمه وأساليبه الإحصائية* (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي. (2002). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها* (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

المعتوق، بدر يوسف. (2007). *التقويم التربوي الاختبارات التحصيلية* (ط2). الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

المراجع الانجليزية

Abedalaziz, N., & Leng, C. (2010). The Relationship between CTT and IRT Approaches in Analyzing Item Characteristics. *The Malaysian on line Journal of Educational science, 1* (1), 64-70.

Adedoyin, O., Nenty, H., & Chilisa, B. (2008). Investigating the Invariance of Item Difficulty Parameter Estimates Based on CTT and IRT. *Educational Research and Review*, *3* (2), 83-93.

Adedoyin, O. (2010). Investigating the Invariance of Person Parameter Estimates Based on Classical Test and Item Response Theories. *International Journal of Science, 2* (2), 107-113.

Alberto, P., & Troutman, A. (1982). *Applied Behaviors Analysis For Teachers*. Ohio: Charles I.e. Publisher Com.

Allen, M., & yen, W. (1979). *Introduction to Measurement Theory*. California: Cole publishing Company.

Alsawalmeh, Y., & Feldt, L. (2000). A Test of the Equality of Two Related α Coefficients Adjusted by the Spearman-Brown Formula. *Applied Psychological Measurement, 24* (2), 163-172.

Courville, T. (2004). *An empirical comparison of item response theory and classical test theory item/ person statistics,* unpublished doctoral dissertation, Texas A & M university. USA.

Cunningham, K. (1986). *Education*al *and Psychology Measurement*. NewYork: Macmillan.

Demirtasli, N. (2002). A Study of Raven Standard Progressive Matrices Test's Item Measures Under Classic and Item response Models: An Empirical Comparison. *Journal of Faculty of Educational Science, 35* (2), 71-79.

Fan, X .(1998). Item Response theory and classical test theory*:* An empirical comparison of their item / person statistics. *Educational and Psychological measurement, 58* (3), 357-381.

Ferrando, P., & Chico, E. (2007). The External Validity of Scores Based on the Two Parameter Logistic Model: Some Comparisons between IRT and CTT. (ERIC Document Repoduction Service No. ED EJ802623).

Glass, G., & Hopkins, K. (1984). Statisical methods in Education and Psychology *(2rd Ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Gronlund, N. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching (4rd ed.)*. New York: Macmillan Publishing Company.

Hambleton, K., & Linden, J. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer.

Hambelton, R., & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: principles and applications***.** Boston: Kluwer–Nijhoffpublishing.

Hernandez, R. (2009). Comparison of the Item Discrimination and Item Difficulty of the Quick-Mental Aptitude Test using CTT and IRT Methods. *The International Journal of Educational Employment and Psychological Assessment, 1* (1), 12 – 18.

Hinkle, D., Wiersma, W., & Jurs, S. (1998). *Applied Statistics For The Behavioral Sciences*. Chicago: Rand McNally.

Jimelo, L., & Silvestre, T. (2009). Item Response Theory and Classical Test Theory: An Empirical Comparison of Item/Person Statistics in a Biological Science Test. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 1* (1), 19-31.

Kan, A. (2006). Classical Test Theory and Latent Trait Theory Predicted by Empirical Working on Item Parameters. *Mersin Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, 2* (2), 227-235.

Kelecioğlu, H. (2001). The Relationship between b and a parameters in Latent Trait Theory And p and r Statistiscs in Classical Test Theory. *Hacettepe Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20* (1), 104-110.

Kiany, G., Jalali, S.(2009). Theoretical and Practical Comparison of Classical Test Theory and Item-Response Theory. *The International Journal of Applied Logistics, 12* (1), 167-197.

Onder, I. (2006). A comparison of Item and person statistics obtained form Item response theory and classical test theory. *Ankara Bayburı Eğiıim Fakiiltesi Dergisi, 1* (1), 155-169.

Onn, D. (2013, May). Classical Test Theory VS Item Response Theory: An Evaluation of the Comparability of Item Analysis Results. *Joint Admissions and Matriculation Board,* pp. 1-23.

Pelton, W. (2002). *The accuracy of Unidimensional Measurement Models in the presence of deviations from the underlying assumptions.* Unpublished doctoral dissertation, Brigham young university, USA.

Perkins, K., & Miller, L. (1984). Comparative analyses of English as a second language reading comprehension data: Classical test theory and latent trait measurement. *Language Testing, 1* (1), 21-32.

Progar, S., Socan, G., & Slovenija, M. (2008). An empirical comparison of Item Response Theory and Classical Test Theory. *Psihološka obzorja/Horizons of Psychology, 17* (3), 5-24.

Ramos, R. (2013). Use of Item Response Theory in Medical Surgical Nursing Achievement Examination. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, *4* (7), 601-605.

Reckase, D. (1979). Unifactor Latent Trait Models Applied to Multi-Factor Tests: Results and Implications. *Journal of Educational Statistics, 4* (1), 207-230.

Reeve, B. (2002). *An Introduction to Modern Measurement Theory*. National Cancer Inst.

Satterly, D. (1981). *Assessment in Schools*. England: Basil Blackwell.

Shannon, G., & Cliver, B. (1984). An amplication of Item Response Theory in comparison of Four Conventional Item Discrimination Indices for Criterion-Referenced Tests. *Journal of Educational Measurement, 34* (1), 346-356.

Stanley, J., & Hopkins, D. (1972). *Educational in Psychological Measurement and Evaluation.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Stage, C. (2003). *Classical Test Theory Or Item Response Theory: The Swedish Experience*. EN No. 42. Umeà University measurement.

Sukirno, S., & Siengthai, S. (2010). The Comparison of Graded Response Model and Classical Test Theory in Human Resource Research: A Model Fitness Test, *Research and Practice in Human Resource Management, 18* (2), 77-90.

Thorndike, M. (1997). *Measurement and Evaluation In Psychology And Education (6rd ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

Warm, T. (1978). *A primer of Item Response Therory.* Oklahoma City: U. S. Coast Guard Institute.

Winsterstein, B., Ackerman, T., Silvia, P., & Kwapil, T. (2011). Psychometric Properties of the Wisconsin Schizotypy Scales in an Undergraduate Sample: Classical Test theory, Item Response Theory, differential Item Functioning. *Journal of psychopathology & Behavioral Assessment, 33* (4), 480 – 490.

ملحق (أ)

نموذج تحكيم أهداف مبحث دورة المبتدئة



جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي

السيد:................................... المحترم.

الموضوع: تحكيم أهداف مبحث دورة المبتدئة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث عبدالله يونس فؤاد الخطيب بدراسة بعنوان " مدى التوافق بين النظرية التقليدية في القياس ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم، ويستدعي ذلك تحكيم الأهداف كما يلي:

أولاً: قراءة العبارة الهدفية.

ثانياً: الحكم على العبارة الهدفية من حيث مناسبتها لمحتوى منهاج الدورة المبتدئة، بوضع إشارة عند كلمة نعم إذا كانت تدل على المحتوى أو وضع الإشارة عند كلمة لا إذا كانت لا تدل المحتوى، وكذلك بالنسبة للمستوى المعرفي.

ثالثاً: إجراء أي تعديل على صياغة العبارة الهدفية **إن لزم الأمر.**

فأرجو التكرم منكم بالإطلاع وتحكيم هذه الأهداف شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

نموذج تحكيم أهداف مبحث دورة المبتدئة					
الهدف	مناسب	غير مناسب	المستوى في المجال المعرفي	مناسب	غير مناسب
يفسر الطالب علة الإظهار عند حروفه.			الفهم والاستيعاب		
يميز الطالب بين اللحن الخفي والجلي.			مهارات عليا		
يستخرج الطالب أحكام الميم الساكنة من الآية التالية " فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًاوَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّة وَحَرِيرًا"			تطبيق		
يفرق الطالب بين المخارج في علم التلاوة والتجويد.			مهارات عليا		
يرتب الطالب الحروف التالية حسب قوة الحرف (ج، ش، ط، م).			تطبيق		

التعديلات المقترحة:..

....

....

....

....

....

....

ملحق (ب)

تحليل المحتوى

الفصل الأول (مقدمات علم التجويد)

1.التعريف العام لعلم التجويد.

2.محطات في التأليف في علم التجويد.

3.حكم التجويد.

- طريقة الدراسة والرواية.
- الحكم النظري والعملي.

4.اللحن.

- اللحن الجلي والخفي.

5.أدلة وجود التجويد.

- الدليل الشرعي من الكتاب.
- الدليل الشرعي من السنة.
- الدليل الشرعي من الإجماع.

6.فضل تلاوة القرآن.

7.آداب التلاوة.

- آداب التلاوة قبل القراءة.
- آداب التلاوة أثناء القراءة.
- آداب عامة تتعلق بالتلاوة.

8.أركان القراءة.

9.تعريف رواية حفص عن عاصم.

- إسناد رواية حفص.

10.مراتب التحقيق.

- التحقيق.
- الحدر.
- التدوير.

الفصل الثاني: (الاستعاذة والبسملة)

1.التعريف الاصطلاحي للاستعاذة.

2.صيغ الاستعاذة.

- الزيادة على الصيغة المشهورة.

3. الاستعاذة.

4.مواطن الاستعاذة.

5.الجهر و الإسرار بالاستعاذة.

- المواطن التي يستحب فيها الإسرار بالاستعاذة.
- فوائد الجهر بالاستعاذة.
- المواطن التي يستحب فيها الجهر بالاستعاذة.
- إعادة الاستعاذة.

6.أوجه الاستعاذة.

- اقتران الاستعاذة بأول السورة.
- اقتران الاستعاذة بغير أول السورة.
- الابتداء بسورة التوبة.

7. التعريف الاصطلاحي للبسملة.

- هل البسملة آية؟

8.حكم البسملة عند افتتاح القراءة.

- عند الافتتاح بأول السورة.
- عند الافتتاح بغير أول السورة.
- عند الجمع بين السورتين.
- الوجه الممتنع.
- الجمع بين السورتين الثانية هي سورة التوبة.

الفصل الثالث: (أحكام النون الساكنة والتنوين)

1.التعريف العام للنون الساكنة.

- تعريف التنوين.
- أحكام النون الساكنة والتنوين.

2.الإظهار.

- تعريفه، حروفه، علته، أمثلة عليه، علامة ضبطه.

3.الإدغام.

تعريفه، حروفه، علته، أمثلة عليه، علامة ضبطه.

4.الإظهار المطلق

5.الإقلاب

تعريفه، حروفه، علته، أمثلة عليه، علامة ضبطه.

6.الإخفاء.

تعريفه، حروفه، علته، أمثلة عليه، علامة ضبطه.

7.أحكام الميم الساكنة.

- تعريف الميم.
- أحكامها.

8.الإخفاء الشفوي

تعريفه، حروفه، علته، أمثلة عليه، علامة ضبطه.

9.الإدغام الشفوي.

تعريفه، حروفه، علته، أمثلة عليه، علامة ضبطه.

10.الإظهار الشفوي.

- تعريفه، حروفه، علته، أمثلة عليه، علامة ضبطه.
- الإظهار عند الواو والفاء.

11.النون والميم المشدودتين.

- تعريفهما.
- الابتداء بهما.

الفصل الرابع: (المد أحكامه وأنواعه)

1.المد

- تعريفه.
- القصر ومعانيه.
- حروف المد.
- الأصل في المد.

2.حروف اللين.

- المد الطبيعي.
- أسمائه، تعريفه، مقداره، أقسامه.

3. المد الطبيعي الكلمي.

- حالات وجوده
- تعريفه
- ما يندرج ضمنه.

4. المد الطبيعي الحرفي.

- تعريفه.
- حروفه.

5. المد الفرعي

- تعريفه.
- أسبابه.
- أحكامه.

6.المد المتصل

تعريفه، مقداره، علته، حكمه، سبب التسمية.

7.المد المنفصل.

تعريفه وأنواعه ومقداره وعلته وحكمه وسبب التسمية.

8.مد البدل.

تعريفه، مقداره، علته، حكمه، سبب التسمية.

9.الشبيه بالبدل.

- تعريفه.
- حالاته.

10.المد اللازم.

- المد اللازم الكلمي.
- تعريفه، مقداره، سبب التسمية، حكمه.

المد اللازم الحرفي.

تعريفه، سبب التسمية، حكم المد فيها، أقسامه.

10.مد الفرق.

- تعريفه.
- كيفية التسهيل فيه.

11.المد العارض للسكون.

تعريفه، مقداره، سبب التسمية، حكمه، أقسامه.

12.مد الصلة.

تعريفه، حالات هاء الكتابة.

13.مد الصلة الكبرى.

تعريفه، قاعدته، مقداره.

14.مد الصلة الصغرى.

تعريفه، قاعدته، مقداره.

15.مراتب المدود.

ترتيب المدود من الأقوى حتى الأضعف.

الفصل الخامس: (مخارج الحروف وألقابها)

1.المخارج.

- تعريف المخرج اصطلاحاً.
- الحرف.
- المخرج المحقق.

- المخرج المقدر.

2.كيفية معرفة مخرج الحرف.

3.المخارج العامة

الحلق، اللسان، مخارج غير طرف اللسان، مخارج طرف اللسان، الشفتان، الخيشوم.

4.ألقاب الحروف.

- الحروف الجوفية . الحروف اللهوية. الحروف الحلقية.
- الحروف الشجرية. الحروف الذلقية. الحروف النِّطَعية.
- الحروف الأسلية. الحروف اللثوية. الحروف الشفوية.

الفصل السادس: (الصفات اللازمة للحروف)

1. الصفات.
   - تعريفها.
   - فائدة دراستها.

2.أقسام الصفات.

- صفات لازمة.
- صفات عارضة.

3.أقسام الصفات اللازمة.

- صفات لها ضد.

الهمس، الجهر، الشدة، الرخاوة، الإطباق، الانفتاح.

- صفات لا ضد لها.

القلقلة، الانحراف، التفشي، الاستطالة، التكرير، اللين، الصفير.

4.صفات أخرى.

- الغنة.
- الخفاء.

5.الصفات القوية والضعيفة.

6.الصفات التي لا توصف لقوة ولا لضعف.

7.كيفية استخراج صفات الحرف.

ملحق (ج)

جدول المواصفات

المحتوى والأهمية النسبية للموضوعات حسب صفحات الكتاب:

الموضوعات	عدد الصفحات	الوزن النسبي
1) مقدمة في علم التجويد	17	%14
2) الاستعاذة والبسملة	13	%11
3) أحكام النون والميم الساكنتين	23	%19
4) المد أحكامه وأنواعه	27	%23
5) مخارج الحروف وألقابها	21	%16
6) الصفات اللازمة للحروف	18	%15
المجموع	119	%100

جدول المواصفات

الموضوع والأهمية النسبية	المستويات العقلية وأهميتها النسبية			
	تذكر (29%)	الفهم (25%)	التطبيق (25%)	مهارات عقلية عليا(21%)
مقدمة في علم التجويد (14%)	40X%14X%28	40X%14X%27	40X%14X%25	40X%14X%20
الاستعاذة والبسملة (11%)	40X%11X%28	40X%11X%27	40X%11X%25	40X%11X%20
أحكام النون والميم الساكنتين (19%)	40X%19X%28	40X%19X%27	40X%19X%25	40X%19X%20
المد أحكامه وأنواعه (23%)	40X%23X%28	40X%23X%27	40X%23X%25	40X%23X%20
مخارج الحروف وألقابها (16%)	40X%16X%28	40X%16X%27	40X%16X%25	40X%16X%20
الصفات اللازمة للحروف (15%)	40X%15X%28	40X%15X%27	40X%15X%25	40X%15X%20

تقدير عدد فقرات المسموح بها لكل خلية.

الموضوع و وزنه النسبي	المستويات العقلية و أوزانها النسبية				المجموع
	تذكر (29%)	الفهم (25%)	التطبيق (25%)	مهارات عقلية عليا(21%)	
مقدمة في علم التجويد (14%)	1.6	1.4	1.4	1.2	
الاستعاذة والبسملة (11%)	1.3	1.1	1.1	0.9	
أحكام النون والميم الساكنتين (19%)	2.2	1.9	1.9	1.6	
المد أحكامه وأنواعه (23%)	2.7	2.3	2.3	1.9	
مخارج الحروف وألقابها (16%)	2.1	1.8	1.8	1.5	
الصفات اللازمة للحروف (15%)	1.7	1.5	1.6	1.3	

عدد الفقرات النهائي بعد التقريب لكل خلية

الموضوع و وزنه النسبي	المستويات العقلية و أوزانها النسبية				المجموع
	تذكر (29%)	الفهم (25%)	التطبيق (25%)	مهارات عقلية عليا (21%)	
مقدمة في علم التجويد (14%)	2	1	1	1	5
الاستعاذة والبسملة (11%)	1	1	1	1	4
أحكام النون والميم الساكنتين (19%)	2	2	2	2	8
المد أحكامه وأنواعه (23%)	3	2	2	2	9
مخارج الحروف وألقابها (18%)	2	2	2	2	8
الصفات اللازمة للحروف (15%)	2	2	2	1	7
المجموع	12	10	10	9	41

ملحق (د)

أسماء المحكمين

الاسم	المؤهل العلمي	ملاحظات
د.فريال أبو عواد	دكتوراة في القياس وتقويم	جامعة العلوم التربوية وآدابها
د.محمد الشريف	دكتوراة في الفقه وأصوله	جامعة العلوم التربوية وآدابها
أحمد الخواجا	دبلوم عالي	يحمل المتقدمة في أحكام التلاوة والتجويد
ياسر حمو	بكالوريوس	يحمل إجازة في أحكام التلاوة والتجويد
علاء شاهين	بكالوريوس	يحمل إجازة في أحكام التلاوة والتجويد
مهند قشطاوي	بكالوريوس	يحمل إجازة في أحكام التلاوة والتجويد
عبدالله نصر	بكالوريوس	يحمل إجازة في أحكام التلاوة والتجويد
محمد القطامي	بكالوريوس	يحمل إجازة في أحكام التلاوة والتجويد
عدنان غالب	دبلوم	يحمل إجازة في أحكام التلاوة والتجويد
خالد سعادة	دبلوم	يحمل إجازة في أحكام التلاوة والتجويد

ملحق (هـ)

نموذج تحكيم فقرات الاختبار



جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي

السيد:.................................. المحترم.

الموضوع: نموذج تحكيم فقرات الاختبار.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث عبدالله يونس فؤاد الخطيب بدراسة بعنوان " مدى التوافق بين النظرية التقليدية في القياس ونظرية الاستجابة للفقرة في انتقاء فقرات اختبار أحكام التلاوة والتجويد"، تحت إشراف د. تغريد حجازي؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم، وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بالتحقق من صدق البناء وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، إضافة إلى التحقق من صدق إرتباط الفقرات بالأهداف

لذا نأمل من حضرتكم إبداء الرأي، وذلك بوضع إشارة (✓)، وتعديل الصيغة اللغوية لمتن السؤال أو البدائل المرفقة معه إن لزم الأمر، حسب ما ترونه على النحو التالي:

الهدف	درجة قياس الفقرة للهدف			
يفسر الطالب علة الإظهار عند حروفه.	مناسبة	متوسطة	غير مناسبة	تعديل الصيغة اللغوية (إن وجد)
يطلق على بعد مخرج النون الساكنة عن مخرج بعض الحروف علة: أ. الإظهار ب. الإدغام ج. الإقلاب د. الإخفاء	✓			

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم راجياً الله عز و جل أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

ملحق (و)

جدول معامل التوافق كمؤشر آخر على صدق المحتوى

		المحكّم أو المقدر							
الهدف	رقم الفقرة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	ن	ت	م.توافق
يعرف الطالب المصطلحات والمفاهيم التالية: التجويد، الإستعاذة، اللحن، الإدغام، الإخفاء، المد، الصفة، الجوف.	1	0	1	1	1	1	5	4	0.8
	2	0	0	1	1	1	5	3	0.6
	3	1	0	1	0	0	5	2	0.4
	4	1	1	1	1	1	5	5	1
	5	1	0	1	1	0	5	3	0.6
	6	1	1	1	1	1	5	5	1
	7	1	1	1	1	1	5	5	1
	8	1	1	1	0	1	5	4	0.8
	9	1	1	1	1	-1	5	3	0.6
	10	1	1	1	1	1	5	5	1
	11	1	1	1	0	1	5	4	0.8
	12	1	1	1	1	1	5	5	1
يفسر الطالب شروع الاستعاذة قبل تلاوة القرآن وحكمها عند اقترنها بأول السورة.	1	0	0	1	.	1	4	2	0.5
	2	1	1	1	1	1	5	5	1
	3	1	1	1	1	1	5	5	1
يميز الطالب بين اللحن الخفي والجلي.	1	1	-1	1	1	1	5	3	0.6
	2	1	-1	1	.	1	4	2	0.5
يذكر الطالب مثلا على كل من: الآداب التي يراعيها القارئ أثناء التلاوة، والمواطن التي يستحب فيها الجهر بالاستعاذة.	1	1	1	0	1	1	5	4	0.8
	2	1	1	1	1	1	5	5	1
	3	1	1	.	0	1	4	3	0.75
يفرق الطالب بين طريقة الرواية والدراية في تحصيل علم التجويد.	1	1	1	0	0	0	5	2	0.4
	2	1	0	1	1	1	5	4	0.8
	3	0	1	0	0	0	5	1	0.2
يفسر الطالب علة الإظهار عند حروفه.	1	1	1	0	1	1	5	4	0.8
يبين الطالب الحكم التجويدي للنون الساكنة والتنوين إذا وقع بعد أحدهما الحروف التالية: "ف. ب.خ. هـ. ن"	1	1	1	1	1	1	5	5	1
يستخرج الطالب أحكام الميم الساكنة من الآية التالية " فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًا وَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا"	1	0	1	1	1	0	5	3	0.6
يفسر الطالب سبب تسمية المد الطبيعي بهذا الاسم.	1	1	1	1	0	1	5	4	0.8

يسمي الطالب أحكام المد الفرعي بسبب الهمز.	1	1	1	1	0	1	4	5	0.8
	2	1	1	1	.	1	4	4	1
يبين الطالب سبب تسمية المد المتصل بهذا الاسم.	1	0	1	1		1	4	3	0.75
	2	0	0	1	-1	1	5	1	0.2
يعطي الطالب امثلة على: مد البدل، المخرج المقدر.	1	1	1	1	1	1	5	5	1
	2	1	1	1	1	1	5	5	1
	3	1	1	1	1	0	4	5	0.8
يذكر الطالب دلالة كل من حروف (سنقص لكم).	1	1	1	1	.	1	4	4	1
	2	1	1	1	0	1	5	4	0.8
يذكر الطالب الحكم في الآيات الكريمة فيما تحته خط (مآ أنزل) (حييّتم) (الحآقة) على الترتيب.	1	1	1	1	0	1	5	4	0.8
يرتب الطالب المدود التالية حسب الأقوى: (مد التمكين، المتصل، العارض، اللازم).	1	1	1	1	0	1	5	4	0.8
	2	1	0	1	0	1	5	3	0.6
	3	1	0	1	1	1	5	4	0.8
يفرق الطالب بين المخارج في علم التلاوة والتجويد.	1	1	1	1	0	.	4	3	0.75
	2	1	1	1	0	0	5	3	0.6
	3	1	1	1	1	1	5	5	1
	4	1	1	1	0	1	5	4	0.8
	5	1	0	1	1	1	5	4	0.8
يوضح الطالب كيفية كل من: نطق حرف الفاء، استخراج الصفات.	1	1	1	1	1	1	5	5	1
	2	1	1	1	-1	1	5	3	0.6
	3	1	1	1	1	1	5	5	1
	4	1	1	1	0	1	5	4	0.8
يسمي الطالب ألقاب الحروف التالية (س، م، هـ) على الترتيب.	1	1	1	1	1	1	5	5	1
	2	1	1	1	0	1	5	4	0.8
يحدد الطالب المخرج العام لكل من الحروف التالية (ف، ل،ع).	1	1	1	1	1	1	5	5	1
	2	1	1	1	0	1	5	4	0.8
يميز الطالب بين المصطلحات التالية: الصفات اللازمة والعارضة، حروف المد وبين حروف اللين.	1	-1	1	1	.	0	5	1	0.2
	2	1	0		.	1	4	2	0.5
	3	1	1	1	1	1	5	5	1
	4	1	1	1	1	1	5	5	1
يفسر الطالب عدم اعتبار صفتي الاذلاق والاصمات من علم التجويد.	1	1	1	1	-1	1	5	3	0.6
	2	1	1	1	0	1	5	4	0.8
يصنف الطالب الصفات التالية: لقوة وضعف (الخفاء، الاستطالة، التفشي، الرخاوة).	1	0	0	1	-1	1	5	1	0.2
	2	0	1	1	1	1	5	4	0.8
	3	1	1	1	0	1	5	4	0.8
يُعرف الطالب الحرف الذي تكون معظم صفاته قوية.	1	1	1	0	0	1	5	3	0.6
	2	1	1	1	.	1	4	4	1
يرتب الطالب الحروف التالية حسب قوة الحرف (ج، ش، ط، م).	1	1	0	1	1	1	5	4	0.8
	2	0	1	1	1	0	5	3	0.6

معلومات الطالب
اسم الطالب/ة : ....
اسم المركز : ....
اسم الفرع : ....

ملحق(ز)

ورقة التعليمات

عزيزي الطالب لديك إختبار مكون من (41) فقرة من نوع إختيار من متعدد في مادة المبتدئة فأرجو الإجابة عن هذه الأسئلة بعد قراءة التعليمات أدناه بعناية:

1- الزمن المخصص للإختبار: 50 دقيقة.

2- لا تصرف وقتاً طويلاً في إجابة السؤال على حساب الزمن المخصص.

3- أجب عن جميع الأسئلة على ورقة الإجابة.

4- اكتب اسمك على ورقة الإجابة.

5- يمكنك الاستفسار عن السؤال غير الواضح لك.

6- ننصحك بوضع إشارة على السؤال في ورقة الإجابة الذي لم تتأكد من صحة إجابته للعودة إليه إذا سمح الوقت.

7- لا تستخدم أوراق إضافية في الإجابة.

8- تأكد من نقلك للإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة كل (12) سؤالاً.

9- عدم الكتابة نهائياً على ورقة الأسئلة.



بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار تحصيلي في مادة التجويد (المبتدئة)

ورقة الإجابة

2012/2011



الرقم	أ	ب	ج	د
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				

الرقم	أ	ب	ج	د
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				



1. الحكم الشرعي للجانب العملي في التجويد هو:
أ. الفرض العيني ب. فرض كفاية ج. مستحب د. مباح

2. الفائدة التي تتميز بها طريقة الدراية عن طريقة الرواية هي أن:
أ. المقرىء يقرأ أمام الطالب ثم يعيد الطالب ما يقرأ المقرىء عليه.
ب. يصبح الشخص حافظاً لتلاوة القرآن عارفاً بأحوالها وأمورها.
ج . يخشى على الإنسان من النسيان مع مرور الوقت وعدم التلاوة.
د. الشخص إذا نسي شيئاً رجع إلى القاعدة فصحح قراءته بناءً عليها.

3. يعنى اللحن الجلي بـ:
أ. تغيير حركة إعراب أو بناء للحرف
ب. تغيير درجة تفخيم أو ترقيق الحرف
ج. عدم الإتيان بغنة الإدغام والإخفاء
د. عدم تطبيق أحكام النون الساكنة

4. اللحن الجلي في الآية الكريمة {*صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ* } هو:
أ. مد الألف أربع حركات عند كلمة (*صِرَاطَ*).
ب. تفخيم الراء وترقيق الألف في كلمة (*صِرَاطَ*).
ج. مد الألف ست حركات في كلمة (*صِرَاطَ*).
د. إبدال حركة الفتح بالكسر في كلمة (*صِرَاطِ*).

5. من الآداب التي يراعيها القارئ <u>أثناء</u> التلاوة:
أ. أداء وعمل سجدات التلاوة.
ب. اختيار مكان مناسب للتلاوة.
ج. التسوك وتنظيف الأسنان.
د. الحرص على إتقانه وحفظه.

6. واحدة من التالية تعتبر مثالاً على اللحن الخفي:
أ. *سَآئل* – سائل
ب. الحَمْدُ – الحَمَ
ج. طَآئِفةٌ – طَآئِفةِ
د. النَّاسُ – النَّاسَ

7. يطلق على الإلتجاء والاعتصام والتحصن إلى الله تعالى:
أ. الاستعاذة ب. البسملة ج. الرجاء د. العون

8. أهم أسباب البدء بالاستعاذة عند تلاوة القرآن:
أ. لأن قراءة القرآن الكريم من أعظم القراءات
ب. تهيئة لتلاوة كلام الله سبحانه وتعالى بتدبر
ج. لأن الله سبحانه يحب القارئ حسن التلاوة
د. لأنها طهارة للفم من اللغو والرفث وتطيب له

9. يستحب الجهر بالإستعاذة إذا كان القارئ يقرأ:
أ. خاليا (منفرداً)سواء اقرأ سراً أم جهراً
ب. مع جماعة ولم يكن هو المبتدئ فيهم
ج. بوجود من يستمع إليه من الأشخاص
د. في الصلاة الجهرية أوالصلاة السرية

10. من الأوجه الصحيحة عند اقتران الاستعاذة بأول سورة التوبة هو:
أ. وصل الأول بالثاني وقطع الثالث.
ب. وصل الأول بالثاني وبالثالث.
ج. وصل الاستعاذة بما بعدها مباشرة.
د. قطع الأول ووصل الثاني بالثالث.

11. تعاد الاستعاذة في أحد المواضع التالية (إذا قطعت القراءة:
أ. لسجود التلاوة ب. لرد السلام ج. بسبب النسيان د. بسبب العطاس

12. يطلق على بعد مخرج النون الساكنة عن مخرج بعض الحروف علة:
أ. الإظهار ب. الإدغام ج. الإقلاب د. الإخفاء

13. يطلق على إدخال حرف في حرف بحيث يصيران حرفاً واحداً مشدداً:
أ. الإظهار ب. الإدغام ج. الإقلاب د. الإخفاء

14. الحكم في كلمة (بنيان) هو:
أ. إظهار حلقي ب. إظهار شفوي ج. إظهار مطلق د. إدغام شفوي

15. يطلق على النطق بالنون الساكنة أو التنوين بحالة بين الإظهار والإدغام عارية عن التشديد مع بقاء الغنة بمقدار حركتين:
أ. الإظهار الشفوي
ب. الإظهار المطلق
ج. الإخفاء الحقيقي
د. الإخفاء الشفوي

16. الحكم التجويدي للنون الساكنة أو التنوين إذا وقع بعدها احد الحروف التالية: (ف، ب،خ،هـ، ن) بالترتيب:

أ. إخفاء - إقلاب- إظهار- إظهار – إخفاء
ب. إخفاء – إظهار– إدغام – إخفاء – إدغام
ج. إخفاء – إقلاب - إظهار- إظهار– إدغام
د. إخفاء – إقلاب - إظهار– إدغام – إظهار

17. الآية الكريمة { *فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُوراً* (11) *وَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيراً* (12)}،

أحكام الميم الموجودة فيها هي:
أ. إظهار حلقي ، إخفاء شفوي
ب. إظهار شفوي، إخفاء حقيقي
ج. إظهار مطلق ، إخفاء شفوي
د. إظهار شفوي، إخفاء شفوي

18. يُعرّف المد على أنه إطالة الصوت بحرف من حروف:

أ. المد دون اللين
ب. اللين دون المد
ج. المد أو اللين
د. غير المد واللين

19. تتميز حروف اللين عن حروف المد بأنها مسبوقة:
أ. بالفتح ما قبلها   ب. بالضم ما قبلها
ج. بحركة ما قبلها   د. بالكسر ما قبلها

20. السبب في تسمية المد الطبيعي بهذا الاسم:
أ. لخروج حروفه من الفم من غير كلفة.   ب. لوقوع الساكن الأصلي بعد حرف المد.
ج. لإنفصال المد عن الهمز.   د. لان صاحب الخلقة السليمة لا ينقصه عن حده.

21. واحدة من الآتية ليست من أحكام المد الفرعي بسبب الهمز:
أ. البدل.   ب. اللازم.   ج. المتصل.   د. المنفصل.

22. سمي المد المتصل بهذا لـ:
أ. اتصال حرف المد بالهمزة في كلمتين.   ب. وجود الهمزة بعد حرف المد مباشرة في كلمة واحد.
ج. اتصال حرف المد بالهمزة في كلمة واحدة. د. وجود حرف المد بعد الهمزة مباشرة في كلمة واحد.

23. حكم المد في ما تحته خط في الآية الكريمة التالية (*هَأَنتُمْ هَؤُلاءِ تُدْعَوْنَ لِتُنفِقُوا فى سبِيلِ*)"
أ. منفصل حقيقي.   ب. واجب متصل.   ج. منفصل حكمي.   د. لازم مخفف.

24. واحدة من التالية تعتبر مثالاً على مد البدل:
أ. *السُوء*. ب. *ءَادَم*. ج. *وَبَآءُو*. د. *لَيَئُوسٌ*.

25. دلالة حروف (سنقص لكم) هي للمد:
أ. اللازم الكلمي. ب. الطبيعي الحرفي. ج. اللازم الحرفي. د. الطبيعي الكلمي.

26. الحكم في ما تحته خط من الآيات الكريمة التالية (*وأنزلنآ إليك*) (*حُيِّيتُم*) (الحآقة) على الترتيب:
أ. التمكيين – المنفصل – اللازم
ب. المنفصل – المتصل – اللازم
ج. اللازم – المتصل - المنفصل
د. المنفصل – تمكيين - اللازم

27. الترتيب الصحيح للمدود التالية (مد التمكين، المتصل، العارض للسكون، اللازم) حسب قوتها من الأكثر قوة إلى الأقل قوة:
أ. عارض للسكون – متصل – لازم – تمكين
ب. متصل – عارض للسكون – لازم- تمكين
ج. لازم – عارض للسكون - متصل- تمكين
د. لازم - متصل – عارض للسكون- تمكين

28. المخرج الذي لا يمكن تحديده بدقة هو المخرج:
أ. العام ب. الخاص ج. المقدر د. المحقق

29.يطلق على التجويف أو الخلاء الممتد من فوق الحنجرة إلى الشفتين مخرج:
أ. الخيشوم ب. الفم ج. الجوف د. الحلق

30. تنقسم مخارج الحلق الخاصة إلى:
أ. ثلاثة أقسام ب. أربعة أقسام ج. قسمين د. خمسة أقسام

31.الصورة الصحيحة للنطق بحرف الفاء هي:
أ. ما بين الشفتين ب. باطن الشفة السفلى مع أطراف الثنايا العليا
ج. انفراج الشفتين د. باطن الشفة العليا مع أطراف الثنايا السفلى

32. تلقب الحروف التالية (س، م، هـ) على الترتيب:
أ. الأسيلة – الشفوية – الحلقية
ب. الحلقية – النطعية – الأسيلة
ج. اللثوية – الشجرية– الحلقية
د. الأسيلة – اللثوية – الحلقية

33. المخارج العامة للحروف التالية على التوالي (ف، ل، ع):
أ. الشفتان – الحلق – الخيشوم.
ب. الجوف – الشفتان – الحلق.
ج. الشفتان – اللسان – الحلق.
د. الحلق – اللسان – الشفتان.

34. أحد المخارج التالية يعتبر مثالاً على المخرج المقدر:
أ. الجوف ب. اللسان ج. الشفتان د. الحلق

35.يطلق على الكيفية التي يوصف بها الحرف عند حصوله في المخرج:
أ. المخرج المقدر ب. المخرج المحقق ج. الصفة د. الحرف

36.الصفات التي تعرض للحرف في أحوال معينة لسبب وتزول إذا زال السبب هي الصفات:
أ. اللازمة ب. العارضة ج. القوية د. الضعيفة

37.عدم وجود الأثر الصوتي حالَ دون اعتبار إحدى الصفات التالية من علم التجويد:
أ. الهمس والجهر
ب. الإستفال والاستعلاء
ج. الإصمات والإذلاق
د. الشدة والرخاوة

38.إحدى أوصاف الصفات التالية (خفاء، استطالة، تفشي، رخاوة) صحيح بالنسبة لوصفها بالقوة أو الضعف:
أ. الخفاء والتفشي قويتان.
ب. الاستطالة والرخاوة قويتان.
ج. الخفاء والاستطالة ضعيفتان.
د. الخفاء والرخاوة ضعيفتان.

39. الكيفية التي يتم فيها استخراج صفات الحرف تتمثل في عرض الحرف على الصفات:
أ. المتضادة ثم بعد ذلك القوية
ب. المتضادة ثم التي لا ضد لها
ج. القوية ثم بعد ذلك المتوسطة
د. التي لا ضد لها ثم الضعيفة

40. أحد الحروف التالية يوصف بأنه (أقوى):
أ. ص ب. ض ج. ط د. ظ

41.الترتيب الصحيح للحروف التالية حسب قوتها (ج، ش، ط، م):
أ. (ط، م، ج، ش)
ب. (ط، ج، ش، م)
ج. (ط، ج، م، ش)
د. (ط، م، ش، ج)

ABSTRACT

Alkhateeb, Abdallah Yoines Fo'Ud.(2013). The Extent of Compatibility Between the Classical Theory of Measurement and Item Response Theory in Item Selection of Ttest in Provisions of Recitation and Tajweed. Master's Degree, Yarmouk University. (Supervisor: Dr. Taghreed Abdulrahman Hijazi).

This study aimed to detect extent compatibility between Classical Theory of Measurement and Item Response Theory in terms of selecting the test items in provisions of recitation and tajweed tests. In order to achieve the aim of the study, an achievement test was constructed according to the basic principles of literature review about the provisions of recitation and Tajweed. The test consisted of 41 multiple-choice items with four alternatives for each.

The sample of the study consisted of 404 students from Quran Centers in Amman, during scholastic year 2011/2012 distributed on 16 centers (9 for males and 7 for females). The sample was selected according to the cluster random stratified method.

The result of the study showed that there are 40 items out of 41 compatible with the calssical theory of measurement, meanwhile 39 items out of 41 were

compatible with the two-parameter model test in item response theory, and 39 items out of 41 were compatible with both theories.

As for the psychometric characteristics of the test, it was found that the value of reliability coefficient according to the classical theory was (0.927), and (0.943) according to the two-parameter model. The validity coefficient was (0.734) according to the classical theory and (0.655) according to the two-parameter model.

The results of the study also showed significant difference at the level (α = 0.05) between the two reliability coefficients resulting from the two theories and for two-parameter model, While no statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) was shown between the two validity criterion coefficients resulting from the two theories.

Keywords: Provisions of recitation and tajweed, Two-parameter model, The classical theory